المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية للبنات بالمدينة المنوّرة
الأقسام الأدبية
قسم التربية وعلم النفس

الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة

رسالة مقدمة إلى قسم التربية وعلم النفس ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس
تخصص (علم نفس تربوي)

إعداد الطالبة

منـــى بنت سعد بن فالح العمري

المعيدة بقسم التربية وعلم النفس

إشراف

الدكتور/ عابد بن عبد اللّه النفيعي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة

١٤٢٧ هـــ / ٢٠٠٧ م

بسم الله الرحمن الرحيم

{وقل اعملوا فسيرى الله عملكم

ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم

الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم

تعملون}

(التوبة:١٠٥)

شكر وتقدير

الحمد لله الذي اختار لنا محاسن الخلق ، وأجرى علينا طيبات الرزق، وجعل لنا الفضيلة بالمَلَكَة على جميع الخلق، فكل خليقته منقادة لنا بقدرته وصائرة إلى طاعتنا بعزته واشهد أن لاإله إلا الله وحده لاشريك له واصلي واسلم على إمام الرحمة وقائد الخير ومفتاح البركة سيد النبيين برسالته ختمت الرسالات ودعوته أكمل الدعوات لاخير إلا دل إليه ولاشر الاحذّر منه وعلى اله وصحبه أجمعين.

تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير والامتنان لكل من ساهم في سبيل انجاز هذا البحث،والذي أرجو أن ينال القبول وتتحقق منه الفائدة واخص بالشكر سعادة الدكتور/عابد بن عبدا لله النفيعي والذي غمر البحث بتوجيهاته العلمية الصادقة القيمة نحو أساليب البحث العلمي واتسع صدره لمناقشات الباحثة واستفساراتها ، فجزاه الله عني خير الجزاء ونعم الثواب.كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى سعادة الدكتورة/الجوهرة الذّواد وسعادة الدكتور/هشام مخيمر لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

و أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى عميدة كلية التربية في الأقسام الأدبية بجدة الدكتورة/الجوهرة المقاطي، ووكيلة الدراسات العليا بجدة الدكتورة /ثريا الغانمي ،ولا يفوت الباحثة أن تشكر عميدة كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة السابقة الدكتورة/مليحة الحارثي ، والحالية الدكتورة/آمال رمضان، ووكيلة الكلية للدراسات العليا سابقا الدكتورة/بلقيس الطيب والحالية الدكتورة/ميادة بافقيه، ورئيسة قسم التربية وعلم النفس الدكتورة/مها يماني.

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى والدي الغالي لدعمه المتواصل وتشجيعه المستمر لي كي ابذل المزيد وأحقق الهدف المنشود، والشكر موصولاً لإخواني وأختيّ ،و اشكر أيضاً صديقتي المخلصة الأستاذة/ عهود الرحيلي التي ساهمت بشكل مباشر في مساعدتي في انجاز هذا البحث ،وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجي العزيز الذي مد إلي يد العون وقام بتذليل المصاعب التي واجهتني في سبيل انجاز هذا البحث، والى أولادي وبناتي الذين أخذت من وقتهم الكثير وأعطوني الحب والتقدير، ولا ينسى قلمي ولاقلبي ولا عقلي والدتي الحبيبة

رحمها الله التي لطالما قدمت لي الكثير من العون والمساعدة وضحت في سبيل راحتي وسعادتي رحمها الله واسكنها فسيح جناته.
ولايفوتني أن اشكر عينة الدراسة طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية والأقسام العلمية بمحافظة جدة،فجزاهن عني كل خير.

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً : مقدمـــــــــــــــــة.

ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثالثاً : أهميـــــة الدراســـــة.

رابعاً : أهداف الدراســـــــــة.

خامساً : مصطلحات الدراســـــة.

سادساً :حدود الدراســـــــــة.

لفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

أولاً : المقدمـــة:

في ظل الأهمية المتزايدة للمعرفة والمعلومات في هـــذا العصـــر الـــذي يمـــوج فيـــه عالمنا بالعديد من المتغيرات يُعدّ علم النفس المعرفي واحداً مـــن العلـــوم الإنســـانية المهمـــة منذ سنوات عديدة كضرورة علمية ومجتمعية لمواكبة المتغيرات المتلاحقة باستمرار.

يُعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنســـاني هـــو أحـــد الاتجاهـــات المعاصـــرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المـــرتبط بهـــذا الســـلوك، وهـــو المجـــال الـــذي تتمركـــز حولـــه دراســـــات وبحـــوث علـــم الـــنفس المعـــرفي Cognitive psychology ، ذلك الفـــرع من علم الـــنفس الـــذي يهـــتم في المقـــام الأول بدراســـة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان.

والأســـاليب المعرفيـــة Cognitive style هـــي" طـــرق وإســـتراتيجيات الفـــرد المُميَزة في استقبال المثيرات والتعامـــل معها، ومن ثم إصدار الاســـتجابة لهـــا علـــى نحـــو ما". (الفرماوي ، ١٩٩٤م:٧٢)

ولقد أدى التقدم في فهم مكونات التمايز النفســـي إلى اتســـاع نطـــاق البحـــث في موضـــــوع الأساليب المعرفيـــة، بحيث امتد إلى محاولـــة الـــربط بينـــها- وخاصـــة فيما يتعلق بالأساليب المعرفية الإدراكية - وبين كـــثير مـــن أبعـــاد الســـلوك الإنســـاني المختلفة، سواء في المجالات التربويـــة، أو المهنيـــة، أو في المجـــال الاجتمـــاعي، والتفاعـــل مع الآخرين في مجال دراسة الشخصية .

فالأساليب المعرفية بصفة عامة تسهم بقـــدر كـــبير في الكشـــف عـــن الفـــروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط بالنسبة للأبعـــاد والمكونـــات المعرفيـــة الإدراكيـــة، بـــل

والوجدانية والاجتماعية واهتمامها بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية. (الشرقاوي ، ١٩٩٥م)

الأساليب المعرفية متغيرات مهمة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة، نظرة أكثر تكاملاً، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية، بل أيضاً تتعلق بالجوانب الوجدانية. (الفرماوي ، ١٩٩٤م)

وتشير الشريف (١٩٨١م) إلى أن معرفة خصائص ومميزات ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يُعتمد عليه في معرفة أسلوب التعامل مع الموقف وإدراكه سواء كان تعليمياً أو اجتماعياً، كما يساعد أيضاً في التنبؤ بدرجة معقولة من الدقة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي من الأفراد المختلفين في أساليبهم المعرفية أم في تفضيل نوع الدراسة، أم في اختيار المهنة، أم في نوع العلاقات الاجتماعية.

تمكن بعض العلماء أمثال (وتكنWitkin، هرمانHerman، كاجان Kagan، ومسك Messick) وغيرهم، من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة؛ ومنها الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع الإدراكي Conceptual Tempoوغيرها من الأساليب الأخرى. (الشريف ،١٩٨٢م)

والإيقاع الإدراكي تم تقديمه وتعريفه بواسطة كاجان وآخرين ١٩٦٤م ، حيث تم تقسيم الأفراد تبعاً لأدائهم إلى ذوي إيقاع معرفي متروٍ، وذوي إيقاع معرفي مندفع، ولذا يسمّى هذا الأسلوب المعرفي ببعد التروي / الاندفاع، وهذا البُعد يتصل بالدرجة التي يُقيّم بها الشخص بدائل الحلول الممكنة في المواقف ذات الدرجة الكبيرة من الشك، حيث يأخذ الأفراد المترويين وقتهم لكي يقرروا ولكن بحذر وبدقة، ويفترضون الصحة في الاستجابات المختلفة حتّى يكون هناك احتمال كبير في كونهم على صواب، في حين نجد أن المندفعين يختارون بسرعة وبأقل تفكير

من الاحتمالات المختلفة. (في فرير ، ١٩٨٦م)

ويُذكر أن الأفراد يختلفون في استجاباتهم للموقف المُشكِل، وفي استقبال وإدراك ومعالجة المثيرات البيئية للمواقف الحياتية فيتمايز الأفراد في استجابتهم لهذا الموقف المشكل ما بين الاندفاع Impulsivity، والتروي Reflectivity، والسرعة مع الدقة Fast/Accurate، والبطء مع عدم الدقة Slow / Inaccurate.(الزيات، ١٩٨٩م)

ويعتبر بُعد (التروي / الاندفاع) أحد الأساليب المعرفية المهمة، فالأسلوب المتروي في مقابل الأسلوب الاندفاعي هو الذي يميز بين أولئك اللذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المُفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن. (فرير، ١٩٨٦م)

وبناء على ما سبق فإن خصائص الفرد المعرفية التي تتمثل في الأسلوب المعرفي ترتبط ببعض المتغيرات والتي من أهمها سمات الشخصية. (الشرقاوي ، ١٩٨٩م)

كما أن بعد الاندفاع مقابل التروي المعرفي يعتبر بمثابة نتيجة لبحوث ماجان وزملائه، والتي دارت حول العلاقة بين بعض سمات الشخصية وأنواع مختلفة من الأداءات المعرفية.(الفرماوي ، ١٩٩٤م)

إن محاولة الربط بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي) الذي أكدت عدد كبير من الدراسات مثل (أبو سيف، ٢٠٠٠م ؛ صغير، ٢٠٠٢ م؛ السلمي، ١٤٢٤ هـ) على إنه من أكثر الأساليب المعرفية استقراراً ، إذ يلازم الفرد فترات طويلة من حياته من جهة (عبد الباسط، ٢٠٠١م) والمجال الاجتماعي من جهة أخرى، يدعونا إلى التوقف أمام المسئولية الاجتماعية التي تُعد من الجوانب الاجتماعية المهمة في بناء الشخصية السوية.

فالمسئولية الاجتماعية هي أحد جوانب الوجود الاجتماعي، والتي تنمو

تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي .(عثمان، ١٩٨٦م)

وتُعد المسئولية الاجتماعية من الصفات التي يجب أن يتحلـــى بهـــا كـــل فـــرد في المجتمع الذي يريد أن يتطور وينمو؛ لأن نهضـــة هـــذا المجتمـــع تتوقـــف علـــى أفـــراده، فالجهل بالمسئولية والنقص فيها وضعف نموها يمثل خطراً شديداً علـــى المجتمـــع، ويعتـــبر نوعاً من الاضطراب النفسي والاجتماعي. (التيه، ١٩٩٣م)

كما أن المســـئولية الاجتماعيـــة ضـــرورية لصـــلاح المجتمـــع ككـــل، وتحمـــل المسئولية معناه الممارسة الفعلية للمسئولية الاجتماعية. (زهران، ٢٠٠٠م)

وإن من أهم الأبعاد التي تقتضي منا وضع تصور شامل لتلك المسئولية، هو دراستها في علاقتها بالمتغيرات الأخرى المرتبطة بالأساليب المعرفية، وعلى نحوٍ خاص الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)، فبالنظر إلى المندفعين نجدهم أقل ميـــــلاً لإظهـــــــار الفهم مـــع الآخرين واستخدام السلوكيات الاجتماعية والمسانـــــدة الاجتماعية مقارنـــةً بأصـــحاب الأسلــــــــــوب المتروي. (Susman ,etal,1980)

وباســـتعراض الدراســـات الســـابقة في الأســـاليب المعرفيـــة بشـــكلٍ عـــام وفي (التروي / الاندفاع) بشكلٍ خاص- في حدود علم الباحثـــة - وُجـــد تركيزهـــا علـــى ربطها بمتغيرات مثل : التحصيل الدراسي، القدرات العقلية، أنمـــاط الـــتفكير والـــذكاء، وبعض متغيرات الشخصية كدراسة كـــل مـــن (فريـــر، ١٩٨٦م؛ عجـــوة، ١٩٨٩م؛ الحســـانين، ١٩٩٤م؛ صـــعدي، ١٤٢٠هــــــ ؛ صـــغير، ٢٠٠٢م؛ الســـلمي ١٤٢٤ هــــ.)

أما بالنسبة للمسئولية الاجتماعية، فإن أغلب الدراســـات تناولتـــها- في حـــدود علم الباحثة - من حيث علاقتها بمـــتغيرات الشخصـــية ، الـــدوافع ، الـــذكاء ، القـــيم ،وجهة الضبط ،والتفكير كدراســـة كـــل مـــن (كمـــال ، ١٩٨٩م؛ التيـــه ،١٩٩٣م؛ الزهراني ، ١٩٩٨م ؛ القحطاني ، ١٤١٩هــ ؛ كردي ، ٢٠٠٣م).

وعن الدراسات التي ربطت المسئولية الاجتماعية بالأساليب المعرفية فقد كانت نادرة جداً وخاصة على مستوى البيئة السعودية.

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة ، وهي مرحلة النضج وبداية الرشد، حيث تتبلور الأفكار، وتتحدد الاتجاهات، ويكون الأسلوب المعرفي المفضل لديهن أكثر ثباتاً واستقراراً، بالإضافة إلى الحاجة للمسئولية الاجتماعية لديهن تكون أكثر إلحاحاً، لما في المرحلة الجامعية من الاستقلالية والاعتماد على النفس، فتكون الطالبة مسئولة تمام المسئولية عن تصرفاتها وسلوكياتها على الصعيد العلمي والاجتماعي فتنعكس مظاهر المسئولية الاجتماعية هنا، في الانضباط والمحافظة على الأنظمة الخاصة بالكلية والقيام بواجباتها والمحافظة على حقوقها مع احترام أساتذتها وزميلاتها.

ثانياً : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تواجه إمكانيات الإنسان وعقله تحديات كثيرة جديدة، لذا وجب على الإنسان أن يتعامل مع التحديات بالأسلوب المفضّل إليه حتى يستطيع أن يقف على تلك القدرات، ورغم ذلك فقد توافرت للإنسان كل السبل التي يستطيع من خلالها التغلب على العقبات والمشكلات من حوله، حيث يحاول التحكم فيها من خلال المعرفة . (أبو سيف، ٢٠٠٠ م)

ونظراً لتسليم بعض الدراسات النفسية والتربوية كدراسة (الشرقاوي، ١٩٩٥م) وغيره بالفروق الفردية بين الطلاب في تناولهم وأداءهم لمهاراتهم المتنوعة، وأن دراسة هذه الفروق لا تكون إلا من خلال ما يُعرف بالأسلوب المعرفي الذي يعكس هذه الفروق، وتلك الاختلافات في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية، وتُعدّ المسئولية الاجتماعية أحد أهم جوانب الشخصية.

وذكر هندرسون Henderson, 1981 أن تعلم المسئولية يعتمد على قدرة

الفرد على إخضـــاع ســـلوكه ومفاهيمـــه للإرشـــادات والـــنظم والاختيـــار الـــذاتي التقييمي،لأن التصرف المسئول لا يحتاج إلى مجـــرد الفهـــم والالتـــزام والاهتمـــام، بـــل يحتاج أيضاً إلى تصميم من جانب الفرد ليعتمد علـــى محاولاتـــه الجـــادة لضـــبط البيئـــة المحيطة به والسيطرة عليها، ويعتمد ذلك علـــى الخـــبرات والمعلومـــات الـــتي يكتســـبها الفرد من البيئة، ولعل الأهم من ذلـــك كيفيـــة اســـتقباله لهـــذه المعلومـــات والخـــبرات وذلك بالاعتماد على الأسلوب المعرفي المفضّل للاستجابة نحوها.

ومن خلال عمل الباحثة داخل الميدان التربـــوي فقـــد لاحظـــت تـــدنيّ مظـــاهر المسئولية الاجتماعية لدى بعض طالبات كليات التربيـــة ، ويتمثـــل ذلـــك في انخفـــاض الاحترام الموجه لأساتذهن، و عدم الالتـــزام بمواعيـــد المحاضـــرات، بالإضـــافة إلى عـــدم التقيّد بأنظمة الكلية كمخالفه الزّي مثلاً، والتخلف عـــن مواعيـــد الاختبـــارات بـــدون عذر يوجب ذلك، وعدم المحافظة على ممتلكـــات الكليـــة، ولعـــل مـــا يؤكـــد هـــذه الملاحظات نتائج بعض الدراسات كدراســـة (طـــاحون، ١٩٩٠م؛ كينمـــر وكـــوردل نولتن Kennemer, Kordell Nolton 2002)

كما لاحظت تفاوت الطالبـــات مـــن حيـــث خصائصـــهن المعرفيـــة مـــا بـــين الاندفاعية والتروي في استقبال المعلومات، الذي قـــد يتســـبب في الفهـــم الخـــاطئ لهـــا لدى المندفعات والعكس، وهذا ما أكدتـــه نتـــائج بعـــض الدراســـات كدراســـة (أبـــو سيف ، ٢٠٠٠م) .

بالإضافة إلى أنه من خـــلال اســـتقراء التـــراث التربـــوي العـــربي والدراســـات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي / الانـــدفاع) مـــن جهـــة، والمســـئولية الاجتماعية من جهة أخرى، لم تجد الباحثـــة دارســـات تناولـــت العلاقـــة بـــين هـــذين المتغيرين موضوع الدراسة، لاسيّما لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ولذلك فإن الباحثة ترى أهمية التعـــرف علـــى الأســـلوب المعـــرفي (التـــروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بـــين الأســـلوب المعـــرفي (التـــروي / الانـــدفاع) في ضـــوء زمـــن

الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بتخصصيها العلمي والأدبي بمحافظة جدة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

أ– هل توجد فروق بين الطالبات المترويات والطالبات المندفعات من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية ؟

ب- هل توجد فروق بين طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي بكلية التربية بمحافظة جدة، في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية ؟

ج- هل توجد فروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني لطالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة ؟

د- هل توجد فروق في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لطالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة ؟

ثالثاً : أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية، لدى عينة من طالبات كلية التربية بتخصصيها العلمي والأدبي بمحافظة جدة.

٢- دراسة الفروق بين الطالبات المترويات والطالبات المندفعات من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

٣- دراسة الفروق بين طالبات القسم العلمي وطالبات القسم الأدبي في كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية.

٤ - دراسة الفروق في كل مـــن الأســـلوب المعـــرفي (التـــروي / الانـــدفاع) والمسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمـــر الـــزمني والحالـــة الاجتماعيـــة، لطالبـــات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة.

رابعاً : أهمية الدراسة:

يعتبر مجال التربية والتعليم الأساس في وضع أســـس البنـــاء للمجتمـــع، ودارســـة الفروق الفردية في المجال التربوي والنفســـي مـــن حيـــث الســـمات والخصـــائص ممـــا يساعد في معرفـــة وســـائل وطـــرق الإعـــداد والتعامـــل مـــع الطالبـــات تبعـــاً لهـــذه الفروق.حيث يتم إعدادهم الإعداد المناسب الـــذي يتمشـــى مـــع أهـــداف الدولـــة في التنمية والتطور الذي يعتمد على الثروة البشرية وإعدادها . (العظمة، ١٩٩١م)

وتبعاً لذلك تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفيـــة باعتبارهـــا أبعـــاداً مهمـــة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة في مجال الشخصية، حيـــث يحتـــل الأســـلوب المعـــرفي مكانةً بارزة في تعامل الفرد مع الآخرين أثناء تفاعلاته المختلفة. (فرير، ١٩٨٦م)

ويُعتبر الأسلوب المعرفي (التروي / الانـــدفاع) لـــه قيمـــة في قيـــاس الجوانـــب غير المعرفية في الشخصية وتحديد خواصها في أداء السلوك، وهـــو مـــن الأســـاليب الـــتي حُظيت ببعض الدراسات في مجالات العمل التربـــوي، حيـــث يـــذكر وتكـــن Witkin, 1977 " أن الأساليب المعرفيـــة ثنائيـــة القطـــب كـــالتروي والانـــدفاع ذات قيمـــة في الحكم على الأفراد؛ لأنها بصفة عامة تمكننـــا مـــن النظـــر إلى الشخصـــية مـــن جميـــع الجوانب ولا تقتصر على جانب واحد " (في الشرقاوي، ١٩٩٥م : ٢٤).

وبما أن المسئولية الاجتماعيـــة جانـــب مهـــم وفعَّـــال في توافـــق الشخصـــية والصحة النفسية، فـــالمجتمع في حاجـــة ماســـة إلى الأفـــراد الـــذين يســـتطيعون تحمّـــل مسئولية القيام بالأعمال التي تخدم متطلباته. (عثمان، ١٩٧٩م)

ونستطيع القول أن المرحلة الجامعية هـــي مرحلـــة ثبـــات الاتجاهـــات والإعـــداد الجدّي للمستقبل وتحقيق الاستقلالية، والإحساس بالكفـــاءة والفعاليـــة بالنســـبة للفتـــاة

في اختيارها المجال الملائم لها، من حيث سلوكياتها الاجتماعية وعطاءها العلمي، وتفاعلها مع الآخرين، فهي من المفترض أن تكون رقيبة ذاتها وتتحمل كامل المسئولية في ذلك.

يذكر هانتز ورايت Hantz, Wright, 1985 : " أن الطالبات اللاتي يتمتعن بالمسئولية الاجتماعية يعطين مؤشرات لما يكنّ عليه في المستقبل، حيث إن هؤلاء ينقلن مواقفهن هذه وخبراتهن إلى مجالات عملهن بعد ذلك" . (في التيه، ١٩٩٣م)

وفي ضوء ما تقدم عرضه، يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي:

١ - الأهمية النظرية:

أ - تقدم هذه الدراسة الأطر النظرية لمظاهر المترويين (المتأملين) والمندفعين، ومظاهر المسئولية الاجتماعية لدى كل منهما.

ب - قلة الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالمسئولية الاجتماعية -في حدود علم الباحثة- وذلك بعد مراسلة المراكز البحثية العربية والأجنبية، حيث لم تحصل الباحثة على دراسات عربية تناولت علاقة هذين المتغيرين مع بعضهما.

ج - تُعدّ هذه الدراسة إضافة إلى التراث النفسي والتربوي في المجتمع السعودي، من حيث جِدة دراسة متغير المسئولية الاجتماعية، وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التروي الاندفاع) في المرحلة الجامعية.

٢ - الأهمية التطبيقية:

ويمكن توضيح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

أ- توجيه نظر المربيين والمشرفين على التعليم العالي بضرورة الالتفات إلى الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتوظيف وتجهيز المعلومات لدى الطالبات في ضوء التروي المعرفي لتنمية المسئولية الاجتماعية، حيث ثبت من خلال الدراسات السابقة أنه القطب الأفضل للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) .

ب- قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في إمكانية التنبؤ فيمـــا بعـــد بالمســـئولية الاجتماعيـــة لدى كل من الطالبات (المترويّات / المندفعات) والعكس بإذنه تعالى.

ج -في ضوء ماتسفرعنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منـــها في تصـــميم بعـــض البرامج التي تستهدف تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية

خامساً : مصطلحات الدراســـة:

١- الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) :

ُيعرّف الشرقاوي (٢٠٠٣م : ٢٣٤) الأساليب المعرفية بأنهـــا: " الفـــروق بـــين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفيـــة المختلفـــة مثـــل : الإدراك، والـــتفكير وحـــل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى الـــتي يتعـــرض لهـــا الفـــرد في الموقف السلوكي سواءً في المجال المعرفي، أو المجال الوجداني ".

٢- أسلوب (التروي /الاندفاع) (Reflection-Impulsive) :

يعرف الفرمـــاوي (١٩٩٤م : ٦٤) هـــذا الأســـلوب بأنـــه :" يـــرتبط بميـــل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخـــاطرة، فغالبـــاً مـــا تكـــون اســـتجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحـــل الموقـــف، في حـــين يتميـــز الأفراد الذين يميلون إلى التـــروي بفحـــص المعطيـــات الموجـــودة في الموقـــف، وتنـــاول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات".

والتعريف الإجرائي لمفهوم (الاندفاع/التروي) هـــو "مجمـــوع الـــدرجات الـــتي تحصل عليها الطالبات على أدائهن لمقياس تزاوج الأشكال المألوفـــة المســـتخدم في هـــذه الدراسة".

٣- المسئولية الاجتماعية (Responsibility):

عرف عثمان (١٩٨٦م) المسئولية الاجتماعيـــة بأنهـــا "المســـئولية الفرديـــة عـــن الجماعة، وهي مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمـــي إليهـــا، وهـــي تكـــوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها، وفيهـــا يكـــون الفـــرد مســـئولاً ذاتيـــاً عـــن

الجماعة، أي إنه مسئول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته، وتعُبّر المسئولية الاجتماعية عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة للجماعة وتنمو تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي".

والتعريف الإجرائي للمسئولية الاجتماعية هو "مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في مقياس المسئولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة".

سادساً : **حدود الدراسة** :

حيث أن موضوع الدراسة الحالية هو الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة،لذلك فإن هذه الدراسة تتحدد بالموضوع الذي تبحث فيه،وبعينة الدراسة وهن طالبات كلية البنات بجدة بقسميها العلمي والأدبي المستوى الثاني والثالث والرابع وممن تتراوح أعمارهن بين ١٩-٢٧سنة وبالمقاييس المستخدمة وهي مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ومقياس المسئولية الاجتماعية،وبالزمن الذي طبقت فيه وهو العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ لذلك لابد أن نكون حذرين في تعميم نتائج هذه الدراسة بحيث تراعي هذه الحدود.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة

اولا:الإطـــــار النظري

١ : مفهوم الأساليب المعرفية

٢ : أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي

٣ : المسئولية الاجتماعية.

ثانيا:الدراسات السابقة

المحـور الأول: الدراسـات التـي تناولـت الأسـلوب المعـرفي (الـتروي/ الانـدفاع) وعلاقتـه ببعض المتغيرات

المحـــور الثـــاني : الدراســـات التـــي تناولـــت المســـئولية الاجتماعيـــة وعلاقتهـــا ببعض المتغيرات

المحـــور الثالـــث: الدراســـات التـــي تناولـــت المســـئولية الاجتماعيـــة وعلاقتهـــا بالأساليب المعرفية

ثالثا:فروض الدراســـــة

الفصل الثاني

الإطـــــار النظـــري والدراسات السابقة

اولا:الإطار النظري

لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخـيرة بدراسـة الأسـاليب المعرفيـة باعتبارهـا بُعداً مهماً من أبعاد المجال المعرفي، وميـزة مهمـة للمجـال الانفعـالي، حيـث يـؤدي الأسلوب المعرفي للفرد دوراً كبيراً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهلـه،كمـا يعـبر عـن الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامـل مـع الآخـرين، وكـذلك تُعـد المسئولية الاجتماعية من المفاهيم الـتي تعـددت في البحـوث المختلفـة الـتي تناولهـا الباحثين بوجهات نظر متباينة، وذلـك باعتبارهـا سمـة شخصـية أو سـلوك إيجـابي إلزامي يلتزم به الفرد السوي. وفي هذا الفصـل تتنـاول الباحثـة المفـاهيم الأساسـية المتعلقة بالدراسة بشيء من التفصيل والتي تشـتمل علـى مفهـوم الأسـاليب المعرفيـة، وطبيعتها، وتصنيفات الأساليب المعرفية وخصائصها، ويـتم عـرض الأسـلوب المعـرفي (التروي/الاندفاع) على وجه الخصوص وهو المتغير الأسـاس في هـذه الدراسـة، كمـا سيتم أيضاً تناول مفهوم المسئولية الاجتماعيـة في الدراسـات النفسـية والاجتماعيـة، وكذلك عرض الدراسات والبحوث السـابقة المرتبطـة بموضـوع الدراسـة الحاليـة، والتي من شأنها إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، بهدف الإفـادة مـن نتائجهـا،كمـا يتم عرض فروض الدراسة الحالية في هذا الفصل.

١:مفهوم الأساليب المعرفية:

إن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عاليـة مـن التعقيـد، وتنوعـت مـن خلالـه التخصصات والأدوار التي يقوم بها الأفراد، ومن هنا اتضـحت الفـروق الفرديـة بـين

الأفراد كما اعتنى العلماء بدراسة هذه الفروق للتمييز بين التنظيمين العقلي والانفعالي، ومن ثم الاجتماعي، ليتمكنوا من معرفة النشاط الذي يمكن أن يصدر من الأفراد والتمييز بينهم ومعرفة الاستعدادات والقدرات بين الأفراد (النفيعي،١٩٩٨م)

لذلك اختلف الباحثون وعلماء النفس في النظرة الفلسفية عند دراسة الفروق الفردية في البناء المعرفي والإدراكي، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التسميات والتصورات حول الأساليب المعرفية، فقد اتخذها بعض المفكرين على أنها تفضيلات أو اتجاهات ثابتة نحو التفكير والتعلم والنشاط المعرفي ، ومن أمثلة هذا الاتجاه ما اصطلحه جاردنر (Gardner,1985) حيث عرّف الأسلوب المعرفي بأنه : اتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي،كما أطلق عليها البعض مصطلح الاستراتيجيات المعرفية cognitive strategies والتي حددها ميسك (Messick,1976) بأنها المدخل الرئيس لدراسة الوظائف العقلية، كما اصطلح عليها البعض الآخر بالضوابط المعرفية Cognitive Controls التي توضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة التي تتكون من المجال الإدراكي للفرد، وقد تحدث ميسك باسم الاستراتيجيات المعرفية، والتي يحتمل أن يقتصدها على مداخل عامة جداً في الوظيفة العقلية، ومستقلة عن المطالب العرضية.

وقد قدم ميسك (1984) ثلاثة تصورات عن الأساليب المعرفية هي كما يلي:

١- تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات، حيث يمكن اعتبارها طرقاً متميزة، أو عادات لتجهيز المعلومات.

٢- تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي أنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.

٣- تعرف الأساليب بالمعرفية في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به، وبصفة خاصة الجانب

المعرفي فيه.

وعلى ضوء هذه التصورات الثلاثة نجد أن ميسك يـــرى أن التســـوية في مقابـــل الإبراز، والانتباه في مقابل توزيع الانتباه، والتبسيط المعـــرفي في مقابـــل التعقيـــد المعـــرفي، ومدى تكافؤ التصنيف الضيق في مقابـــل الواســـع، ووضـــوح المجـــال في مقابـــل عـــدم وضوح المجال، والإدراك البصـــري في مقابـــل الإدراك اللمســـي، هـــذه كلـــها تعتـــبر أساليب معرفية، وعلى ذلك فان تمييز الأفـــراد بنـــوع معـــين مـــن الأســـاليب المعرفيـــة يؤدي إلى وجود الفروق الفردية في أنواع الأداءات المفضـــلة لـــديهم والـــتي يســـتخدمها كل فرد في تنظيم ما يراه وما يدركه في المجـــال الـــذي يحـــيط بـــه، كمـــا أن الفـــروق الفردية في الأساليب المعرفية تؤدي إلى فروق كمية ونوعيـــة في النشـــاط المعـــرفي الـــذي يقوم به الفرد، حيث إن الأساليب المعرفية تشير إلى القدرة المعرفية الـــتي تســـاعد الفـــرد على تفهم موضوعات التفكير والإدراك والفهم والاستنتاج، كمـــا أنهـــا تعتـــبر الـــنمط المميز لشخصية الفـــرد في حـــل المشـــكلات وأداء الواجبـــات، والأعمـــال أو المهـــام المعرفية، التي تشتمل على التحليل والتركيز على أجـــزاء المجـــال الإدراكـــي، والاهتمـــام به، وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعتبر أساليب إدراكية، حيـــث إن الإدراك فيهـــا هـــو تفسير للمعلومات الحسيه التي تأتي عن طريـــق الحـــواس، فـــالإدراك يعتـــبر الميكـــانيزم الذي يدركه العقل، وهو دقة العقل في ربط المعلومات الحاضرة مـــع الخـــبرات الســـابقة والتي توجد في جهاز الذاكرة، وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفيـــة الطـــرق الـــتي يتلقـــى بها الأفراد المعلومات، ومعالجتها ثم اســـتخدامها مـــع المواقـــف الحياتيـــة المختلفـــة الـــتي تواجههم في المجال. (الخولي، ٢٠٠٢م).

١- التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

في أوائل عام ١٩٠٠م تم إدخال طـــرق وبيانـــات عـــن الاختبـــارات العقليـــة، وبذلك فقد دعمت وعززت هذه الاختبارات وأصـــبحت أســـاليب التحليـــل العـــاملي وأسلوب تحليل الانحدار طرقاً أساسية لتقيـــيم ثبـــات وصـــدق الاختبـــارات، وتحديـــد القدرات العقليـــة. فقـــد قـــرر ســـبيرمان Spearman,1904 أن للقـــدرات الإنســـانية مكونان اثنان هما القدرة العامة، والقدرات الخاصة.

وقد طبـــق ثرســـتون Thurston,1938 أســـلوب التحليـــل العـــاملي علـــى

درجات اختبارات القدرات العقلية، وحدد القدرات الأولية للاستدلال العام، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، والقدرة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة البصرية، والذاكرة، والطلاقة اللفظية، والسرعة الإدراكية.

وبعد ذلك أوضح جيلفورد Guilford,1967 أن القدرات العقلية عند ثرستون لم تكن شاملة للعوامل التي قام أسلوب التحليل العاملي بتحديدها لدرجات الاختبار العقلي، ولذلك فقد طرح جيلفورد نموذجه عن بنية العقل، وأطلق على هذا النموذج بالبناء العقلي Structure Intellect ورمز له بالرمز (S.I) الذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد وتمثل العمليات العقلية بُعده الأول، والمحتويات بُعده الثاني، والنواتج بُعده الثالث.(الشرقاوي،٢٠٠٣)

وقد أدى التقدم في علم النفس المعرفي إلى تكوين نماذج أصبحت هي الموضوع الأساس في البحوث الحالية، وهي نماذج معالجة المعلومات، حيث توصي هذه النماذج بأن المعلومات تتعامل مع العمليات، وهي التي توجهها العمليات التنفيذية والتي تسمى بالاستراتيجيات، وترى نظرية معالجة المعلومات أن الفروق الفردية في الاستعدادات المعرفية تأتي من خلال ثلاثة مصادر رئيسة هي:

١- تقوم الفروق الفردية على الفروق في المعلومات التي توجد لدى الفرد، فكلما كانت المعلومات التي يعرفها الفرد عن المشكلة المطلوب حلها كثيرة كان أكثر قدرة على حلها.

٢- تتمثل الفروق الفردية في آليات أو ميكانيزمات معالجة المعلومات، وهي الإدراك وذاكرة الفحص والتذكر أو الاسترجاع وتكوين المعلومات.

٣- تتمثل الفروق الفردية في العام مقابل الخاص أو الأولى، أي إن هذا المصدر مثل العمليات التي تستخدم كخطوات لحل المشكلات الكبرى.

ويضع هنت (Hunt, 1978) الدليل الذي يوصي بأن الأفراد لديهم طرق متميزة في النظر إلى حل المشكلات، وقد نتجت هذه المصادر الثلاثة والتي تمثل التطور في دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة

مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٤٨م، ١٩٤٩م ، ١٩٥٥م، حيث كان المسرح البحثي ممهداً بظهور مقدمة هيتر ويرن (Heinz Wern) عن العلاقات المتفاعلة بين الإدراك والشخصية الذي أقره مؤتمر عام (١٩٤٨م).

وعلى ذلك فقد توالى الباحثين منذ ذلك الحين في الاعتماد على العلاقات التي تتناول الارتباط بين مفهوم الإدراك ومفهوم الشخصية، واقترحوا مفاهيم تصيغ الإدراك والشخصية على أساس أنهما يمثلان مفهوم واحد، وذلك لأنه توجد طريقتان للتفكير ، إحداهما عندما يكون الفرد مهتما بالإدراك وطريقة أخرى للتفكير في هذه الطريقة ، ولابد أن تتقارب الطريقتان، وعند نقطة التلاقي سوف تتحد كل من نظرية الشخصية والنظرية الإدراكية في نظرية واحدة للسلوك. (الخولي :٢٠٠٢م)

٢- تعريف الأساليب المعرفية:

في اللغة:

وردت كلمة (أسلوب) في لسان العرب عند ابن منظور بأنه :" يُقال للسطر من النخيل أسلوب ولأسلوب الطريق والوجهة والمذهب، والأسلوب هو الطريق الممتد تأخذ فيه، وجمعها أساليب". (ابن منظور ، ب ت : ٤٧٣)

لدى المختصين:

يشير وتكن وموري وجودنف Witkin, Moore & Goodenough إلى أن كلمة أسلوب تعني" بُعدا ذا طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كل الأنشطة الإدراكية فقد سُمي بالأسلوب المعرفي". (Witkin ,Moore & Goodnough:1977:10)

كما يرى كل من جولد ستين وبلاكمان Goldsten & Blackman أن الأسلوب المعرفي هو " تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات، وهو يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة".(Goldsten & Blakman:1978 :7).

ويعرف كل من وارديـــل ورويـــس Wardell & Royce الأســـاليب المعرفيـــة بأنها" طريقة التأثير على القـــدرات المعرفيـــة والســـمات الوجدانيـــة المرتبطـــة بســـلوك الفرد، ومن ثم فهي أبعاد الوظيفة التي تكون مـــتغيرات وســـيطة في تطويـــع القـــدرات أو السمات التي تكون متضمنة في المواقف".(Wardell & Royce:1978:475)

وينظر جيلفـــورد Guilford إلى الأســـلوب المعـــرفي علـــى إنـــه " الوظيفـــة الموجهة للفرد التي تحدد مـــتى وأيـــن وبـــأي طريقـــة يســـتخدم وظائفـــه العقليـــة ". (Guilford : 1980 : 717)

ويصف أبو حطب الأساليب المعرفيـــة بالاســـتراتيجيات المعرفيـــة، ويـــرى أنهـــا " تدل على مركبات من الاستعدادات المعرفية والوجدانية، والـــتي تـــدل علـــى الطـــرق المميزة للأفراد في حلهم للمشكلات ". (أبو حطب، ١٩٨٣م : ٤٣٦).

ويشير ميسك Messick إلى "أن الأساليب المعرفية تعبر عـــن الفـــروق الفرديـــة الثابتة نسبياً بين الأفـــراد في طـــرق تنظـــيم المـــدركات والخـــبرات وتكـــوين وتنـــاول المعلومات، وتُعد طرقاً متميـــزة أو عـــادات غـــير بســـيطة يمارســـها الأفـــراد لتجهيـــز المعلومات، كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقـــف معينـــة دون الأخـــرى، ولكـــن أساليب أداء شبه ثابتة عند الأفراد تشبه بدرجة كبيرة عـــادات عامـــة للـــتفكير يترتـــب من خلالها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي".(Messick:1984:59-74).

ويرى كل من فطيم و الجمال أن " الإستراتيجية المعرفيـــة تشـــير إلى الأســـاليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيـــف يقـــوم بعمليـــات الانتبـــاه والتنظـــيم والعلـــم والتذكر وبذلك تـــؤول إليـــه الأســـاليب المعرفيـــة". (فطـــيم والجمـــال ، ١٩٨٨م : ٢٢٣-٢٢٤)

كما يشير الفرماوي إلى أن " الاتجـــاه المعـــرفي لتفســـير ســـلوك الإنســـان يُعـــد أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانـــب النشـــاط العقلـــي المعـــرفي المـــرتبط بهذا السلوك ".(الفرماوي ،١٩٩٤م:٣٤)

ويعرفها أيضاً الشرقاوي على أنها " الفـــروق بـــين الأفـــراد في كيفيـــة ممارســـة

العمليات المعرفية المختلفة، مثل : الإدراك، التفكير، حل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني ".(الشرقاوي ،٢٠٠٣م:١٨٨)

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف الفرماوي (١٩٩٤: ٤) للأساليب المعرفية على أنها "طرق أو سبل أو استراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المعرفة، والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو ما، فهي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات، كما أنها مصدر للفروق الفردية بين الأفراد ومتغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواءً كانت معرفية، أو وجدانية، أو دافعية" .

٣- تصنيف الأساليب المعرفية :Classifying Cognitive Styles :

لقد تعددت التصورات النظرية التي تعرضت لتصنيف الأساليب المعرفية، وقد حدد الشرقاوي(٢٠٠٣م) أكثر الأساليب المعرفية استخداماً وهي على النحو التالي:

أ - الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:
Field Dependence Vs Field Independence

ويهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي إنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، بمعنى إنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له .

ب- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:
Cognitive Simplicity Vs Cognitive Complexity

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما إنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب علية الإدراك الشمولي لهذه المدركات، في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي.

جـ- المخاطرة في مقابل الحذر Risk taking Vs Cautiousness :

ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة.

د - الاندفاع في مقابل التروي Impulsivity Vs Reflectivity:

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

هـ- التسوية في مقابل الإبراز Leveling Vs Sharpening:

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى

التسوية عادة ما يعاب عليهم استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة بصورة دقيقة، حيث يصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشحذ أو الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت، وبذلك يسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة بالذاكرة.

و - تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:

Tolerance for Ambiguous or Unrealistic Experience

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ما هو غير مألوف وشائع ويستطيعون التعامل مع الأفكار الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع البعض الآخر تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي.

ز - التمايز التصوري : Conceptual Differentiation

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم أو المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، بينما يعتمد البعض الآخر في تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها، وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.

حـ - البأورة في مقابل الفحص : Focusing Vs Scanning

ويتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الأخر بالفحص الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال، بحيث يشتمل انتباههم

على قدر أوسع من المثيرات المحيطة بهم أو التي يتعرضون لها.

ط- الانطلاق في مقابل التقييد : **Inelusiveneness Vs. Exclusiveness**

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بـين الأفـراد في الميـل إلى تصـنيف المـثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصـنفون المـثيرات والمواقـف بطريقـة أكثر شمولية، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مـع المـثيرات المتعـددة، بينمـا يميل البعض الآخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بالضيق وقصـر النظـر، كمـا أنهم لا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات.

ى - الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:

Flexible Control Vs Constricted Control

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مـدى تـأثرهم بمشـتتات الانتبـاه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقـف الـتي يتعرضـون لهـا، فـبعض الأفـراد يكون لديهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطـة بـالموقف بشـكل مباشـر ممـا يمكنهم من استبعاد المشتتات الموجودة وإبطال تأثيرهـا علـى الاسـتجابة، في حـين لا يستطيع البعض إدراك هذه المشتتات بدرجـة كـبيرة، ممـا يجعـل اسـتجاباتهم تتـأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات . (الشرقاوي،٢٠٠٣م)

٤- خصائص الأساليب المعرفية:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأسـاليب المعرفيـة مـن زوايـا وجوانب متعددة، واتفقت هذه الدراسـات علـى أن للأسـاليب المعرفيـة خصـائص وصفات مميزة ومن هذه الخصائص ما يلي:

أولاً: تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو بإطار النشـاط المعـرفي الـذي يمارسـه الفرد أكثر مما ترتبط بمحتوى هذا النشاط؛ ولذلك تشـير الأسـاليب المعرفيـة المختلفـة مثل : الإدراك، التفكير، حل المشكلات، التعلـيم إلى إدراك العلاقـات بـين العناصـر

أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي.

ثانياً: تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية أي إنها تعتبر في ذاتها من محددات الشخصية، وليست من وسائل المعرفة في مفهومها الضيق.كما أن اختبار الأساليب المعرفية في حد ذاته له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها في السلوك.

ثالثاً : الخاصية الثالثة للأساليب المعرفية هي أنها ثابتة نسبياً في سلوك الأفراد على مر الأيام، وليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغير، فقد تتغير هذه الأساليب، ولكن ليس بسهولة ولا بسرعة؛ ولذلك يمكن لنا أن نتنبأ بشيء من التأكيد من أن الشخص الذي يتميز بأسلوب معرفي معين في أدائه، أنه سيمارس هذا الأسلوب في أدائه في المواقف المستقبلية المشابهة، وهذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية في المواقف السلوكية المختلفة يحقق فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي على المدى البعيد.

رابعاً : الخاصية الرابعة تتصل بخاصية الأحكام القيمية التي تتميز بها الأساليب المعرفية والتي تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية في التمييز بين الأساليب المعرفية والذكاء، وأبعاد القدرات الأخرى . فمن المعروف في دراسات وأبحاث القدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كلما كان ذلك أفضل. أما الأساليب المعرفية، فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف خاصة أو محددة.

خامساً : يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة، مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب(الشرقاوي ،٢٠٠٣م)

٥- التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية:

تشير العديد من الدراسات إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها

في دراسة الأساليب المعرفية ذات القدرة العالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة وفي مجالات عدة منها:

١- التعليم : تفرض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلائم وأساليب الطلبة المعرفية.

٢- الشخصية : التعرف على سمات وخصائص الأفراد، وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.

٣- الاختيار المهني والأكاديمي: تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد.

٤- الإرشاد النفسي : تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم. (العتوم، ٢٠٠٤ م)

٢ : **أسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي**:

يُعد أسلوب (التروي /الاندفاع) المعرفي المتغير الرئيس للدراسة الحالية، ونظراً لأهميته يتم عرض وتوضيح نشأته ،مفهومه، العوامل المؤثرة فيه ،طرق قياسه، ثباته النسبي ، وتعديله على النحو التالي:

١- **نشأة أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي** :

اشتُق مفهوم (التروي/ الاندفاع) من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها كاجان وزملاؤه (Kagan et .al., 1966) أثناء عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية، وقد لاحظ كاجان وزملاؤه وجود ميل من قبل المفحوصين ، وخاصة المفحوصين ذو الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يعكفون على دراستها وانتهوا في دراساقم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها،

بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف، وأن أفراد النمط الأول يرتكبون أخطاء قليلة، بينما أفراد النمط الثاني يرتكبون أكبر عدد من الأخطاء في محاولتهم للوصول للإجابة الصحيحة .

وقد أشار كاجان إلى أن الطريقة التي اتبعها لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية كانت عبارة عن مجموعة من البطاقات التي تحمل كل منها ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يُطلب من كل طفل أن يتعرف على شكلين متشابهين، وهذه الطريقة كانت تثير لدى الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة، لذلك فإن اغلب البحوث التي أجريت من عام ١٩٦٣م إلى ١٩٦٦م وتناولت هذا الأسلوب المعرفي كانت تهدف إلى نمو الاستجابة الإدراكية التحليلية لدى أطفال المدرسة.(الخولي ،٢٠٠٢م).

لذلك فإن كاجان وكوجان (Kagan and Kogan, 1970) يحددان مصطلح (التروي /الاندفاع) وظيفياً في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه، ويرتبط الأساس النظري لمفهوم (التروي / الاندفاع) بحل المشكلة، حيث يشير هذا الأسلوب إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه.

وعلى ذلك فقد أطلق كاجان وزملاؤه (1964) على هذا الأسلوب بالأسلوب الإدراكي Conceptual Style لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية Conceptual Responses إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات.

وعلى ضوء ذلك فقد بدأت دراسات كاجان وزملاؤه على أسلوب جديد هو (التروي / الاندفاع) وأطلقوا على المجموعة الأولى من المفحوصين (المترويين Reflectives)، والمجموعة الثانية (المندفعين Impulsives) هذا وتعتبر الطريقة الإجرائية لتحديد أسلوب (التروي / الاندفاع) عند الأفراد هي حساب زمن اتخاذ القرار تحت ظروف عدم التأكد من صحة الاستجابات، فالأفراد الذين

يتأنون ويتأملون ويتريثون في اتخاذ القرار وذلك في مواقف عدم التأكد يكونون متروين، بينما يكون الأفراد الذين يسرعون في اتخاذ القرار في نفس الظروف مندفعين. (الخولي،٢٠٠٢م)

٢- مفهوم أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي:

يعرّف كاجان Kagan (1966: 17-18) أسلوب التروي مقابل الاندفاع بأنه" التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون غير صحيحة".

ويرى كل من رولينز وجنسر Rollins & Genser (1977:281- 282) أن "الفرد المتروي يكون تحليلياً، يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما الفرد المندفع يقع على القطب الآخر، فنجده غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون التأمل في الحلول البديلة".

كما يرى فورد Ford (1977:7055) أن "التروي هو الميل إلى معالجة مختلف البدائل المتاحة والتأني في اختيار الاستجابة قبل إصدارها، بينما الاندفاع هو: الميل لإعطاء أول استجابة تطرأ على الذهن في حالة ما إذا واجه الأفراد مواقف غامضة، أو بعبارة أخرى السرعة في اتخاذ القرارات تحت ظروف من عدم التأكد".(جاد،١٩٩٧م)

وقد تناول كل من أبو حطب وصادق(١٩٨٠ م :٥٣٦)" أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي تحت مسمى الإيقاع المعرفي Cognitive Tempo فيشيرا إلى إن " الإيقاع المعرفي يُعد من أهم الطرق الشخصية وأساليب التعليم التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعليم، ويميز هذا الأسلوب المعرفي بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرصة أو حل يطرأ على الذهن " .

ويـــــرى ميســـــك Messick (1984:59-74) أن " أســـــلوب (التــــروي / الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف Temperament فـــالفرد الـــذي يوصـــف بأنه اندفاعي يميل دائماً إلى أن يعطـــي أول فكـــرة أو انطبـــاع يصـــادفه، بينمـــا الفـــرد الذي يوصف بأنة متروي يضع في حسبانه كل البـــدائل المتاحـــة، ثم يـــوازن أو يفاضـــل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناســـبة لحـــل الموقـــف، ومـــن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عنـــد اتخـــاذ القـــرارات، في حـــين تكـــون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة".

ويرى الصراف (١٩٨٧م:٤٢) " أن الفرد المتريـــث هـــو الـــذي يتصـــف بـــأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر مـــن اهتمامـــه بســـرعة الأداء في حـــين يتجـــه اهتمـــام الفـــرد الـــذي ينتمـــي إلى الأســـلوب الانـــدفاعي إلى الســـرعة في الأداء دون الدقة ".

ويعرف موسى (١٩٨٧م:٥٢) أسلوب (التروي/ الانـــدفاع) " بـــأن الانـــدفاع هو الميل لعمل اختبار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعـــة مـــن الغمـــوض، أمـــا التروي فهو الميل لعمل اختبار متروي عنـــد حـــل مشـــكلة ذات درجـــة مرتفعـــة مـــن الوضوح ".

ويـــرى تيـــدمان Tiedeman (1989:336- 370) أن "المنـــدفعين يتميـــزون بالتسرع، وعدم الدقة، وعدم التكيـــف، بالمقارنـــة بـــالمترويين الـــذين يتميـــزون بعـــدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن مســـتوى التكيـــف يُعـــد محدداً من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملائمـــة أي مـــن التـــروي أو الانـــدفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد".

ويشير الفرمـــاوي (١٩٩٤م :٨٦) إلى ماهيـــة أســـلوب (التـــروي /الانـــدفاع) المعرفي فيذكر أن الأفراد الذين يميلون إلى إبداء اســـتجابة ســـريعة في المواقـــف الغامضـــة ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطـــاء يُطلـــق علـــيهم مصـــطلح المنـــدفعين Impulsives، بينما يستخدم مصطلح المترويين Reflectives في الإشـــارة إلى الأفـــراد الـــذين يميلـــون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدراً مناســـباً مـــن الوقـــت في تأمـــل ماهيـــة البـــدائل

المتاحة في حل موقف غامض، ويرتكبون عدداً أقل من الأخطاء .

وبنـــاءً علـــى ذلـــك عـــرف الفرمـــاوي (١٩٩٤م:٨٨) أســـلوب (التـــروي /الاندفاع) المعرفي بأنه " طريقة الفرد المميزة في تنـــاول المعلومـــات ســـواءً في اســـتقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصـــفه عامـــة، ويـــتم قياســـه علـــى أساس بُعدي الكمون، والدقة (عدد الأخطاء) والذين علـــى أساســـهما يمكـــن تقســـيم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط :

النمط الأول : أفراد متروون، وهم الذين يتميـــزون بـــزمن كمـــون أعلـــى مـــن متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبـــون عـــدداً مـــن الأخطـــاء أقـــل مـــن متوسط عدد الأخطاء لـــدى أفـــراد العينـــة، وهـــذه مجموعـــة (بـــطء/مـــع الدقـــة) Slow/Accurate

النمط الثاني : ويُطلق عليهم بطيئـــو الاســـتجابة غـــير الـــدقيقين، ويتميـــزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينـــة، ويرتكبـــون عـــدداً مـــن الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهـــذه مجموعـــة (بـــطء/مـــع عدم دقة) Slow/Inaccurate

النمط الثالث : أفراد مندفعون، وهم الذين يتميزون بـــزمن كمـــون أقـــل مـــن متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبـــون عـــدداً مـــن الأخطـــاء أكـــبر مـــن متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهـــذه مجموعـــة (ســـرعة/مـــع عـــدم الدقـــة) Fast/Inaccurate

النمط الرابع : ويُطلق عليهم سريعو الاستجابة مـــع الدقـــة، ويتميـــزون بـــزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمـــون لـــدى أفـــراد العينـــة، ويرتكبـــون عـــدداً مـــن الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهـــذه مجموعـــة (ســـرعة/مـــع الدقة) Fast/Accurate.

ويرى الخولي (٢٠٠٢م:١١٢) أن أســـلوب (التـــروي / الانـــدفاع) يشـــير إلى "الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخـــاذ القـــرار، حيـــث يظهـــر بعـــض المفحوصين حذراً كـــبيراً في اتجـــاههم نحـــو اتخـــاذ القـــرار، إلا أن آخـــرين يظهـــرون

عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحي للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار".

وبعد استعراض بعض الآراء والتعريفات لأسلوب (التروي /الاندفاع) يتضح أن الأفراد المترويين يميلون إلى التأني قبل إصدار استجاباتهم في أي مواقف إدراكية يواجهونها رغبة في فحص البدائل المتاحة للحل بعناية ويفاضلون بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقررون بعد ذلك الاستجابة المناسبة للحل، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد المندفعين يميلون إلى التسرع وإصدار أول استجابة تطرأ على الذهن بدون تأني أو النظر في معطيات الموقف ومتطلباته، مما يعرضهم لكثرة الأخطاء.

وعليه ترى الباحثة أنه يمكن تعريف هذا الأسلوب كالتالي " أن الاندفاع هو قدرة الفرد المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة. أما التروي فهو قدرة الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني وتأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة ".

٣- العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي:

اتفقت جميع الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب على ثباته لدى الفرد وعلى عموميته، إلا أن هناك بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر عليه، من هذه العوامل ما يلي:

أ- عوامل اجتماعية واقتصادية:

أشار رمضان١٩٩٠م إلى إنه يمكن اعتبار المستوى الاجتماعي والاقتصادي أحد العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي / الاندفاع) كنتيجة لدراسة هيدر Heider 1971، وكذلك دراسة ميمباير وميللر Mumbauer & Millr حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي- الاقتصادي يميلون أكثر نحو التروي.(صعدي ،١٤٢٠ هـ)

ب- عوامل وجدانية:

يذكر كاجان وكوجان (1970) " أن الميـــل لإنتـــاج اســـتجابات ســـريعة هـــو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لـــديهم بعـــض الشـــك في قـــدراتهم، وبالإضـــافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عـــن النمـــوذج في اختبـــار (MFFT) ، وبـــذلك فـــإن الطفل الذي يشك في قدرتـــه، ولكنـــه يرغـــب في إنكـــار هـــذا الشـــك، سيســـلك باندفاعية، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشـــل، ولـــيس لديـــة ميـــل كـــبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح مترويًا".

ج - عوامل ثقافية:

تقول فرير(١٩٨٦م : ٣٧) "حيث إن ثقافتنا بصفة عامـــة تكـــافئ بـــين ســـرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقليـــة قـــد يكـــون ميـــالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة ".

د- عوامل وراثية:

توصل ميسن وزملاؤه Massen, et al إلى إنه" علـــى الـــرغم مـــن أن الخـــوف من المحتمل أن يكون الأساس الأول للتريث، إلا انـــه توجـــد بعـــض الأســـباب تجعلنـــا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولـــدون ولـــديهم الاســـتعداد الـــوراثي الـــذي يجعلـــهم يميلون أكثر نحو التريث و الاندفاع " (صعدي،١٤٢٠ هـــ : ٢٩).

هـ - عامل النـــوع:

وجد كاجان 1965فروق صغيره بين الجنسين ولكنـــها ثابتـــة لصـــالح البنـــات وذلك بعمل أخطاء اقل من البـــنين. أمـــا آدمـــز Adams 1972 لم يجـــد فروقـــاً بـــين البنات والبنين في أعمار ٦-٨ من طبقة متوسطة اجتماعياً (فرير،١٩٨٦م)

٤- طرق قياس أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي:

توصي الدراسات الحديثة في هـــذا الأســـلوب المعـــرفي مثـــل دراســـة (جـــاد، ١٩٩٧م؛ أبـــو ســـيف، ٢٠٠٠م ؛ إبـــراهيم، ٢٠٠١م؛Nietfeld & Bosma 2003)

بأن الفروق الفردية بين الأفراد المترويين والمندفعين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية، وقد أشارت هذه الدراسات أن الأداة الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب (التروي / الاندفاع) هي اختبار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test ويرمز لهذا الاختبار بالرمز(MFFT) والتي ابتكرها في الأصل كاجان.

وقام الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام (١٩٨٥م) وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت . أ . م . ٢) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام (١٩٨٧م) وتتكون من اثنتي عشرة مفردة، وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت . أ . م١٢)، أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من١٠ مفردات وسميت (ت . أ . م١٠) ، وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة، ويتطلب اختبار (MFFT) من الفرد أن يماثل بين شكل معياري – عادة ما يكون صورة لشيء مألوف- مع شكل آخر مشابه له تماماً من بين عدة بدائل أخرى، ولذلك توجد صورة واحدة متطابقة تماماً؛ لان بها خطأ صغير، وبذلك تخلق جو من عدم التأكد من الاستجابة.

وقامت عبد المقصود (١٩٨٧م) بتطوير الاختبار وجعلته لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربع اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي : (بطيء - دقيق، بطيء - غير دقيق، سريع – دقيق ، وسريع -غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفي، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة اللذين حددهما " كاجان " في إعداد الاختبار الأصلي.

كما قام عجوة (١٩٨٩م) بتطوير نفس الاختبار حتى يتناسب مع عينة الدراسة التي قام بها على طلاب وطالبات الجامعة، وذلك بسبب صعوبة الاختبار التي تتمثل في الأشكال وعدد البدائل المتاحة أمام المفحوص.

وفي الدراسة التي أجراها علي (١٩٨٩م) لاحظ اختلاف واضح بين بعض فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، كما أن الاختبار يستغرق زمناً

طويلاً، مما يسبب نوعاً من القلق والإرهاق علـــى المفحوصـــين، لـــذلك قـــام الباحـــث بتحليل مفرداته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامهـــا (٧٢) طالبـــاً وطالبـــة بالصـــف الثالث الثانوي، وتوصل بالتالي إلى صورة مختصرة من (١٢) فقـــرة وأطلـــق عليهـــا (ت أ م-١٢) مما سهل على الباحث تطبيق الاختبار بعـــد إجـــراء العمليـــات اللازمـــة مـــن ثبات وصدق .

وقد أشار الشرقاوي(٢٠٠٣م) إلى أن بعض الباحثين قـــد أعـــدوا اختبـــارات مواقـــف لفظية لقياس أسلوب (التروي / الانـــدفاع) المعـــرفي، حيـــث تكـــون الاختبـــار مـــن مجموعة من مواقف الحياة، وعلى المفحوص أن يستجيب لكـــل موقـــف مـــن المواقـــف باختيار استجابة واحدة من عدة بدائل إحداها تدل علـــى التـــروي المعـــرفي والأخـــرى تدل على الاندفاع المعرفي، والبدائل الباقية تـــدل علـــى مـــا بـــين التـــروي والانـــدفاع المعرفي.

٥- الثبات النسبي لأسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي:

يشـــير كـــل مـــن كاجـــان وكوجـــان (Kagan & Kogan :1970) إلى أن أسلوب (التروي / الاندفاع) المعرفي يبدأ في النمو خلال ســـنوات مـــا قبـــل المدرســـة، وربما يصبح عادة راسخة بعد ذلك، أي يتصف بالثبات النسبي عـــبر الـــزمن، كمـــا أنـــه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجياً أكثر تروياً فيـــزداد زمـــن كمـــون اســـتجاباتهم وتتناقض أخطائهم في اختبار (MFFT).

وقد قام كاجان بدراسات لاختبار ثبات بُعـــد (التـــروي / الانـــدفاع)، حيـــث قام في الدراسة الأولى بتطبيق اختبار (MFFT) فردياً علـــى (١٠٤) طفـــلاً مـــن البـــنين والبنات كانوا في الصفين الثالث والرابع، وبعـــد عـــام مـــن التطبيـــق الأول تم تطبيـــق نسخة مختلفة اختلافاً بسيطاً مـــن اختبـــار (MFFT)، وقـــد وجـــد أن الارتباطـــات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني كانت مرتفعه لدى كـــل مـــن البـــنين والبنـــات في كـــل الصفوف، وكان متوسط الارتباط (٠.٦٢) أما الدراسة الثانيـــة لحســـاب ثبـــات بُعـــد (التروي/الاندفاع) شملت (١٠٢) طفلاً تم إعطاؤهم نفـــس الاختبـــار الســـابق (أي إنـــه

طُبق عليهم الاختبار في المرة الثانية في الربيع، وهـــم بالصـــف الثـــاني)، وقـــد وجـــد أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمـــن الاســـتجابة في التطبيـــق الثـــاني كانت (٠.٤٨) لدى البنين و(٠.٥٢) لدى البنات (جاد،١٩٩٧م)

وقد وجد كـــل مـــن ســـالكيند ونيلســـون Salkind & Nelson (1980:237) أن عدد الأخطاء يبدأ في التناقص بعد سن العاشـــرة، بينمـــا زمـــن كمـــون الاســـتجابة يزداد عند نفس السن، وفسرا هذه النتيجـــة علـــى أســـاس أن الطفـــل حـــول العشـــر سنوات من العمر يكون قـــد اختـــار إســـتراتيجيته المفضـــلة في الاســـتجابة للمواقـــف الإدراكية.

وعلى ذلك فإن الميل للتروي أو الانـــدفاع عنـــد التعـــرض لحـــل مشـــكلة ذات استجابات مشكوك فيها يكون ثابتاً نسبياً، وأن الطفل بعد ســـن العاشـــرة يكـــون قـــد استقر على إستراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقـــف الإدراكيـــة المختلفـــة كأســـلوب لحل المشكلة.

٦-تعديل أسلوب (التروي/الاندفاع):

لقد بُذلت محاولات عديدة لتعديـــــل معـــدل الإيقـــاع المعـــرفي (Conceptual Temp) عند الأفراد، وذلك لزيادة وتحســـين الإيقـــاع المعـــرفي لأســـلوب (التـــروي / الاندفاع).

ويذكر الفرماوي (١٩٩٤م) أن معظـــم الدراســـات الســـابقة في هـــذا الشـــأن تركز حول تعديل أسلوب (التـــروي / الانـــدفاع)، ويرجـــع الســـبب في ذلـــك إلى أن هذا الأسلوب محدد إجرائياً على نحو أكثر تميزاً ، ذلك للفصـــل بـــين بُعديـــه، كـــذلك بالنسبة للأداة، وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وقد أشار رمضـــان (١٩٩٠م) إلى أن كاجـــان وزمـــلاءه kajan, et al ذكـــروا وجود أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي:

١-الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي .

٢-الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.

٣-الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو يكون ماهراً في أدائه المهمة.

٤-الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة من التماثل مع النموذج.

ومن الجدير بالذكر أن معظم الحوافز التي تستخدم في تعديل السلوك تعتمد على دافعي الحصول على تعزيز، أو تجنب الخبرات غير السارة.

وهناك عدة طرق لتعديل الإيقاع المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وهذه الطرق أشارت إليها الكثير من الدارسات، مثل(فرير ،١٩٨٦م؛رمضان ،١٩٩٠م) وهي كالتالي:

١- عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة:

مثال ذلك دراسة سكويبل Sckweble ، حيث قام في البداية بسؤال أطفال من الطبقة الاجتماعية المنخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وطلب منهم أن يقوموا بوصف صورة أمامهم، كما طُلب منهم تكوين جملة من ثلاث كلمات، وقد طُلب منهم ذلك تحت شروط من التأجيل في صورتين: الصورة الأولى : تأجيل حر، والصورة الثانية تأجيل جبري، وقد وجد إنه لم تظهر فروقاً لدى أطفال الطبقة المتوسطة في الأداء في حالتي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري. (فرير،١٩٨٦م).

٢- عن طريق التدعيم لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء: وفي هذا النوع من الدراسات يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب أداؤه من الأطفال. وقد أشار شير Scher في دراسته إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابة، لكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء . أما في دراسة بردور Burdure والتي قسم فيها العينة إلى مجموعتين إحداهما تلقت تعزيزاً ذاتياً ، والأخرى تعزيزاً خارجياً أثناء تعلمهم، وقد وجد زيادة في زمن الكمون للاستجابة، وتناقص في عدد الأخطاء لدى عينه التعزيز الذاتي عنها في عينه التعزيز الخارجي (رمضان ١٩٩٠م).

٣- عن طريق التقليد : وقد أجرت فرير (١٩٨٦م) دراسة تجريبية حيث

حاولت إدخال نموذج يراه الأطفال، وهو يقلد السلوك المتروي أو السلوك المندفع أو نماذج تذكر تعليقات شبيهة حول إستراتيجيتها المعرفية المتروية، مثل (أنا اخذ وقتي) ، ولكن في معظم هذا الدراسات إن لم يكن كلها وُجد تغير في زمن الكمون للاستجابة في الاختبار (MFFT) ، ولكن لم يوجد أي تغير ذو دلالة في عدد الأخطاء في الاختبار(MFFT) مع أي نموذج من هذا النماذج .

٤ - عن طريق تعليم استراتيجيات إمعان النظر: فقد قامت دراسات عديدة حول استخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة (البرت Albert ؛ ايجلاند Egeland ؛ ديبس Debas) وقد أجمعت نتائج هذه الدارسات على التالي:

- أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT) ، وكذلك تناقص الأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب.
- أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينه يتعلمها المفحوص كانت أكثر فعاليه في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) من كل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية على التأني والتروي عن طريق الحوافز المادية والمعنوية (فرير ، ١٩٨٦م: ٦٠-٦١).

٣: **المسئولية الاجتماعية**:

إن الشعور بالمسئولية وما يتبعها من جزاء وتعميق مفهومها، من أنجح الوسائل وأفضل الأساليب في تقويم حياة الإنسان وبناء شخصيته، بناء يرتكز على الإيمان بالله عز وجل (حيا الله ، ١٩٧٧م).

وقد اهتمت الشريعة الإسلامية بالمسئولية ، **قال تعالى**: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ (آل **عمران : ١٠٤**)

كما اهتمت السنة النبوية بالمسئولية الاجتماعية؛ قال المصطفى ﷺ :

« كلكم راعٍ ومسئولٌ عن رعيته، فـالأميرُ الـذي علـى النـاس راع وهـو مسـئول عنهم، والرجل راع على أهل بيته وهو مسئول عنهم، والمرأة راعيـة علـى بيـت بعلـها وولده وهي مسئولة عنهم، والعبد راع علـى مـال سـيده وهـو مسـئول عنـه، ألا فكلكم راعٍ وكلكم مسئولٌ عن رعيتـه» (البخـاري، ١٩٩٩م:٤١٢) . يتضـح مـن هذا الحديث التأكيد القاطع لمعنى المسـئولية الاجتماعيـة وأهميـة وجودهـا كمتطلـب أساس في حياة جميع الأفراد على اخـتلاف مسـتوياتهم، ولعـل المسـئولية الاجتماعيـة من أهم واشمل الصفات التي يجب أن يتحلى بها أفراد المجتمـع الواحـد؛ وذلـك لكـي يصل إلى مراحل متقدمة من التطور والارتقاء.

١- نشأة مفهوم المسئولية الاجتماعية :

ظهر مفهوم المسئولية الاجتماعية في الدراسـات النفسـية الاجتماعيـة في البيئـة العربية عام (١٩٧١م)، حينما قـدَّم سـيد عثمـان تصـوره عنـها، حيـث أوضـح عناصرها، وهي: الاهتمام ، الفهم ، والمشاركة. ثم أخذ يوسـع هـذا التصـور ويزيـد في تفصيله في دراسـات تاليـة، ففـي عـام (١٩٧٣م) وسّـع نظرتـه للمسـئولية الاجتماعية وعمّق تصوره ، فبحث عن عناصر المسئولية في الإسـلام وحـدّد لهـا ثلاثـة أركان تقوم عليها وهي: مسئولية الرعاية، مسـئولية الهدايـة، ومسـئولية الإتقـان . وفي دراسـته عـام (١٩٧٩م) لمفهـوم المسـئولية الاجتماعيـة قـدّم دراسـة بعنـوان: " المسئولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة "؛ بحـث فيهـا عـن تربيـة المسـئولية في الشخصية المسلمة ، وقدّم فيها تصوراً عـن الشخصـية المسـلمة في عمومهـا ، حـتى حدد الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسئولية الاجتماعيـة ، وذلـك مـن حيـث هو - أي هذا التصور للشخصية المسلمة - ضـرورة منهجيـة لابـد أن تسـبق تربيـة المسـئولية الاجتماعيـة في الجانـب الاجتمـاعي في الشخصـية المسلمة.(عثمان،١٩٨٦م).

وفي الدراسات النفسية الاجتماعية في البيئـة الأجنبيـة يشـير جـاكوبي jacoby 1973 إلى أن السنوات المنصرمة من النصف الثاني من القرن العشـرين فتـرة بـدأ بهـا تاريخ المسئولية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية نتيجـة اشـتداد موجـة الانتقـادات

الموجهة إلى المشـــروعات الصـــناعية ، وتزايـــدها خـــلال تلـــك الفتـــرة ، مما جعـــل للمسئولية الاجتماعية اهتماماً علمياً وعملياً ملحوظاً مـــن جانـــب البـــاحثين في مجـــالات علم النفس والاجتماع والإدارة والاتصـــال ، ومـــن ضـــمن الانتقـــادات الموجهـــة إلى تلك المشروعات أنها تكبت تعبير الفـــرد عـــن ذاتـــه بمـــا تقـــوم عليـــه مـــن تنظـــيم هرمـــــي، وتسلبه فرديته خلال عملياتها الإداريـــة ، ولا تهـــتم إلا بالجوانـــب الماديـــة على حساب الجوانـــب النفســـية ، والقـــيم الإنســـانية كالحريـــة الفرديـــة والصـــحة النفسية.(التيه ،١٩٩٣م)

وهذا ما أشار إليه شـــامبرلين Chamberlain 1973، حيـــث أكـــد علـــى أن كبر حجم المشروعات الصـــناعية وتنظيمهـــا هرميـــاً وتعقـــد الاتصـــال المباشـــر بـــين العاملين قد أدى إلى خلق مشكلات معنوية كالاضطراب ، والقلـــق ، وســـوء الفهـــم ، وضعف التعاطف، وأصبح الفرد شخصية خاضعة ومستســـلمة وغـــير مســـئولة.(كـــيرة، ١٩٨٨م)

ويذكر دافيس Davis 1975 أن الاصطلاحات الكـــثيرة الـــتي أطلقـــت علـــى مفهوم المسئولية الاجتماعية توضح مغزى هذه النظـــرة . فقـــد أطلـــق عليـــه اصـــطلاح Social Concern بمعـــنى الاهتمـــام الاجتمـــاعي ، واصـــطلاح Social Conscience بمعـــنى الضـــمير الاجتمـــاعي ، واصـــطلاح Social Involvement بمعـــنى الانـــدماج الاجتماعي ، واصـــطلاح Social Response بمعـــنى الاســـتجابة الاجتماعيـــة ، وهـــو أكثر الاصطلاحات شيوعاً واستعمالاً في الدراســـات النفســـية الاجتماعيـــة (الســـندي، ١٩٩٠م).

٢-المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة:

إن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة خُلقية اجتماعيـــة دينيـــة، فهـــي ذات طبيعـــة خُلقية لأنها إلزام أخلاقي، إلزام يضعه الفرد من نفسه على نفسه، إلـــزام يفـــرض الفـــرد فيه من نفسه على نفسه ، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وهـــي ذات طبيعـــة اجتماعيـــة؛ لأن هذا الإلزام الخلقي إلزام نحو الجماعة، نحـــو فعـــل اجتمـــاعي ، أو نحـــو اختيـــار أو تفضيل أو حكم يترتب عليه فعل أو اثر أو آثـــار اجتماعيـــة، كمـــا أنهـــا ذات طبيعـــة

دينية؛ لأن ما يضعه الفرد ويفرضه على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه، والمستهدى به تقوى الله والإحسان، فينظر أيهما للتقوى أقرب وإلى الإحسان أنسب ، فيتبعه دون سواه. (عثمان ،١٩٨٦م).

وعلى ذلك قدَّم عثمان تصوره للشخصية المسلمة في عمومها ليحدد فيها الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسئولية الاجتماعية في الإسلام؛ وذلك من حيث إن هذا التصور ضرورة منهجية لابد أن تسبق تربية المسئولية الاجتماعية في الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة، فيذكر أن نواة الشخصية المسلمة تتمثل في ثلاثة عناصر :

العنصر الأول : العبودية لله ؛ بمعنى امتثال الفرد المسلم لأوامر الله واجتنابه نواهيه في أمور حياته كلها، ومنها تعامله مع الآخرين أفراداً وجماعات، وتصبح عبوديته لله عز وجل قوة تدفعه إلى مراجعة نفسه ومحاسبتها باستمرار.

والعنصر الثاني : يكون في تقوى الله بتوجيه الرغبة؛ لأن الفرد المسلم يلتزم بدوافع تعلو دوافعه الخاصة ويصبح ما يلتزم به قوة تدفعه وتوجهه للنشاط.

أما العنصر الثالث : الإحسان الذي يعبر عما يحس فيه الفرد المسلم بمراقبة الله له في معاملته لنفسه، ومن ثم معاملته مع الآخرين، وتؤدي هذه المراقبة إلى السعي وراء الاستقامة والاكتمال. (السندي، ١٩٩٠م)

ويتبع عناصر الشخصية المسلمة معالمها التي تتمثل في : الحرية؛ والتي هي نتاج العبودية لله؛ لأن العبودية لله تحرر قلب الفرد المسلم ، وقوة إرادته وحقه في تشكيل حياته، وهي حرية تقوم على إدراك طبيعة الحياة التي يحياها ودوره فيها وفي عطائه لأن الإنسان هو المخلوق الذي يعطي بوعي وحرية . ومن معالم الشخصية المسلمة الاستقلال الذي هو نتاج التقوى؛ لأن التقوى توجيه الرغبة واستقلال الإرادة ، والفرد المسلم يدرك أن ممارسته لحريته واستقلاله يستتبعه مسئولية عما يختاره من نشاط فيراجع نفسه ويحاسبها، وتأتي الكرامة والتي هي نتاج الإحسان، وتتمثل الكرامة في المنظور الإسلامي في السمو الذي يصل إليه الفرد المسلم عن

طريق الالتزام بتعاليم الإسلام، ويصبح كل ما أتى به الإسلام محدداً لنشاطه ودافعاً له في حياته. (عثمان ، ١٩٨٦م)

٣- تعريف المسئولية الاجتماعية:

في اللغة : المسئولية الاجتماعية بمعناها اللغوي تعني "المسئول، وهو المطلوب الوفاء به، ومسئولون تعني محاسبون". (إبراهيم، ١٩٦٨م: ٢٥)

وجاء في المعجم الوسيط (إبراهيم وآخرون ، ١٤١٠هـ : ٤١١) أن المسئولية بوجه عام هي حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته ، يُقال : أنا بريء من مسئولية هذا العمل ، وتُطلق (أخلاقياً) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً ، وتُطلق (قانوناً) على الالتزام باصطلاح الخطأ الوقع على الغير طبقا للقانون .

لدى المختصين : ترتكز المسئولية الاجتماعية على ارتباط الحقوق بالواجبات، فإشباع الاحتياجات وحل المشكلات لابد أن يرتبط بمدى مساهمة أفراد المجتمع واشتراكهم لإشباع احتياجاتهم وحل مشكلاتهم معتمدين على أنفسهم.

والمسئولية الاجتماعية متبادلة بين الأفراد والجماعات وبين المجتمعات المحلية والمجتمع العام.(جابر وكفافي ، ١٩٩١م).

ويعرف مللر (Muller , 1969 :30) المسئولية الاجتماعية " بأن يكون تفكير الفرد وسلوكه يعكسان رغباته وأهدافه نحو السلوك المسئول والذي يتضمن الاهتمام بالآخرين واحترام حقوقهم واحترام التقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية للمجتمع والشعور بالمسئولية الذاتية نحو الجماعة التي ينتمي إليها ".

ويرى حجازي (١٩٧٩م : ٤٣) أن " المسئولية الاجتماعية تشمل جميع الأخلاق والآداب التي تنشأ داخل النفس البشرية، وما يلزم به الفرد نفسه من سلوك نحو نفسه خاصة، ونحو المجتمع الذي يعيش فيه عامة، وقبوله لما يترتب على ذلك من رضاً واطمئنان نفسي عند القيام بعمل حسن، ومن ضيق وتوتر نفسي

عند القيام بعمل سيء ".

كما ذكر هندرسون (Handerson, 1981 : 30) أن المسئولية الاجتماعية هي "سمة من السمات الشخصية، وحقيقة أساسية من حقائق الحياة، تظهر من خلال انسجام الفرد وأصالته، وواجباته، وقراراته وفرديته" . وبالتالي فإن الشخص المسئول اجتماعياً من وجهة نظر هندرسون هو الشخص المستجيب لنفسه ولأفعاله تجاه الآخرين، كما أنه يستجيب لمهامه وواجباته المختلفة، وعكس ذلك تماماً عدم المسئولية، والتي تعني عدم ملاحظة الفرد لواجباته ولآثار أفعاله أو حاجات الأفراد الآخرين بشكل عام، والتي تعتبر (عدم الاستجابة).

كما يعرفها عيسى (١٩٨٤م : ٤١) على أنها " محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة، والتعاون مع الزملاء، والتشاور معهم، واحترام آرائهم، وبذل الجهد في سبيلهم، والمحافظة على سمعة الجماعة، واحترام الواجبات الاجتماعية".

ويرى المهدي (١٩٨٥م: ١٩) أن المسئولية الاجتماعية تعني " مجموع استجابات الفرد الدالة على تعاطفه مع أفراد جماعته، وعمله على فهم مشكلاتهم وطرق حلها، وإنجاز أهدافها وبذل قصارى جهده في سبيل تحقيق أهداف المجتمع ورفع شأن الجماعة".

وقد عرَّف عثمان (١٩٨٦م : ٤٣) المسئولية الاجتماعية بأنها "المسئولية الفردية عن الجماعة، وهي مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها ، وفيها يكون الفرد مسئولاً ذاتياً عن الجماعة؛ أي أنه مسئول أمام ذاته، أو هو في الحقيقة مسئولٌ وصورة الجماعة منعكسة في ذاته ".

وينظر طاحون (١٩٩٠م :٢٤) إلى المسئولية الاجتماعية بأنها "مجموع استجابات الفرد على مقياس المسئولية الاجتماعية، تلك الاستجابات النابعة من ذاته والدالة على حرصه على جماعته وعلى تماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها،

وتدعيم تقدمها في شتى النواحي، وتفهمه للمشكلات والظروف التي تتعرض لها جماعته في حاضرها ومستقبلها، وللمغزى الاجتماعي لأفعاله وقراراته، بحيث يدفعه ذلك إلى بذل قصارى جهده في تنفيذ كل ما يوكل إليه من أعمال وان كانت هينة في مواجهة أي مشكلة تعوق سير الجماعة وتقدمها في الدعوة الجادة والمخلصة لالتزام أفراد جماعته بالطريق السليم وبعدهم عن الطرق المنحرفة التي تعود عليهم وعلى جماعتهم بالضرر ".

وتعرفها التيه (١٩٩٣م: ٢) بأنها " مجموعة الاستجابات التي تتضح في سلوك الفتاة التي يمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، والمتمثلة في حسن التصرف وإطاعة التعليمات والإحساس بالالتزام نحو النفس ونحو الآخرين، مع التفاني في أداء المهام التي تسند إليها، وتأديتها بحيوية وإتقان وسرعة إنجاز، فضلاً عن مشاركة الجماعة مشاركة فعَّالة ملتزمة بقوانين المجتمع الذي تعيش فيه بنظمه وعاداته وتقاليده ".

ويعرفها الحارثي (١٩٩٥م: ٩٨) بأنها " إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي ".

ويعرف زهران (٢٠٠٠م : ٢٨٧) المسئولية الاجتماعية بأنها "مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به".

واستناداً على ما سبق ؛ ترى الباحثة أنه يمكن تعريف المسئولية الاجتماعية بأنها " قدرة الفرد على الالتزام بواجباته نحو الله عزَّ وجلَّ ، ثم نحو ذاته والجماعة التي يعيش معها، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من المشاركة الإيجابية والفعَّالة تجاه أفراد المجتمع ".

٤- عناصر المسئولية الاجتماعية:

تتكون المسئولية الاجتماعية من ثلاثة عناصر يُكمل كل منهما الآخر، ويدعمه ويقويه، ولا يغني واحد دون الآخر، هذه العناصر هي: الاهتمام، والفهم،

والمشاركة.

أ- الاهتمام:

وهو يتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة، وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها. والاهتمام له مستويات أربعة هي:

- الانفعال مع الجماعة : بصورة آلية؛ حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لا إرادية، ودون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.

- الانفعال بالجماعة : ويكون بصورة إرادية؛ حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.

- التوحد مع الجماعة : وهو شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضررها ضرره.

- تعقل الجماعة : حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، وتصبح موضوع نظره وتأمله، ويوليها قدراً كبيراً من الاهتمام المتفكر؛ حيث يدرسها ويحللها ويقارنها بغيرها.

ب- الفهم :

ومسئولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، وينقسم الفهم إلى قسمين:

- فهم الفرد للجماعة : ماضيها وحاضرها، ومعاييرها، والأدوار المختلفة فيها ، وعاداتها واتجاهاتها، وقيمها ومدى تماسكها، وتعاملها، وتصور مستقبلها.

- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه : بمعنى فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

ج- المشاركة :

ويُقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه

الفهم، من أعمالٍ تساعد الجماعة في تحقيق أهــدافها، حــين يكــون مــؤهلاً اجتماعيــاً لذلك. أي إنها تقوم على الاهتمام والفهم، وهي أيضاً تــتم مــن خــلال مــا تقتضــيه رعاية الجماعة وهدايتها وإتقان أمورها. والمشاركة تُظهر قــدرة الفــرد وتــبرز مكانتــه؛ والمشاركة لها ثلاثة جوانب هي:

- التقبل : أي تقبل الفــرد الــدور أو الأدوار الاجتماعيــة الــتي يقــوم بهــا، والملائمة له في إطار فهم كامل، بحيث يــؤدي هــذه الأدوار في ضــوء المعــايير المحــددة لها.

- التنفيذ : أي المشاركة المنفذة الفعالة الإيجابية، والعمل مــع الجماعــة مســايراً ومنجزاً في اهتمام وحرص ما تجمع عليــة مــن ســلوك، في حــدود إمكانــات الفــرد وقدراته.

- التقييم : أي المشــاركة التقيميــة الناقــدة المصــححة والموجهــة في نفــس الوقت.(زهران ، ٢٠٠٠م)

٥- أركان المسئولية الاجتماعية:

إذا كان الاهتمــام والفهــم والمشــاركة وهــي العناصــر المكونــة للمســئولية الاجتماعية بمثابة الدم الذي يمدها بالطاقة والقــوة والتجــدد، فــإن الرعايــة والهدايــة والإتقان تمثلان البنية المتحركة الفاعلة المؤثرة، ويحدد ســيد عثمــان أركــان المســئولية الاجتماعية في ثلاثة نقاط:

أ- الرعايـــة :

ومسئولية الرعاية موزعة في الجماعة بلا اســتثناء لكــل عضــو مــن أعضــائها نصيبه منها مهما كان وضعه الاجتمــاعي . وإذا كانــت المســاواة في إعطــاء الحقــوق تكريماً للإنسان، فإن المساواة في المسئولية تكــريم أكــبر، ويــرتبط ركــن الرعايــة في المسئولية بعنصر الاهتمام.

ب- الهدايـــة :

ومسئولية الهداية تتضمن الدعوة والنصح للجماعة نحو القيم الاجتماعية السليمة، والمثل العليا في السلوك، وذلك في إصرار وصبر ومثابرة وأمل، وليكن في هداية الأنبياء والرسل مثلا يُحتذى في حياتنا، فندعو إلى الخير، ونأمر بالمعروف وننهى عن المنكر قال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ﴾ **(آل عمران : ١١٠)**، ويتبع ركن الهداية عنصر الفهم.

ج- الإتقـــان :

وتتجلى مسئولية الإتقان في أن الله سبحانه وتعالى يحب إذا عمل أحدنا عملا أن يتقنه وأن يحسنه في جميع الأنشطة الحياتية، تعلماً وتعليماً، كما يتطلب الإتقان النظام والانتظام وبذل أقصى جهد ممكن، ويتصل ركن الإتقان بعنصر المشاركة (عكاشة وزكي، ١٩٩٧م).

٦- أقسام المسئولية الاجتماعية:

قسّم الحارثي (١٩٩٥م :٣-٤) المسئولية الاجتماعية إلى أقسام وجوانب متعددة وهي كالتالي:

(١) مسئولية الفرد نحو نفسه : ومن أمثلة هذه المسئولية:

(أ) أكل، شرب، ونوم وغيرها من الدوافع الفطرية والحد الأدنى الكافي والضروري للحياة.

(ب) صيانة النفس أي أن يصون الفرد نفسه وسمعته واسمه وهويته وجوارحه ويحافظ عليها ويتحمل المسئولية نحوها.

(٢) مسئولية الفرد نحو أسرته : ويمكن أن تشمل الأم ، الأب ، الإخوة، الزوجة ، الأطفال، وبقية الأقارب.

(٣) مسئولية الفرد نحو الجيران، القبيلة، الحي، المدينة، الزملاء، والأصدقاء.

(٤)مسئولية الفرد نحو الوطن، العالم، الكون (عمارة الأرض) ، الاهتمام بالحيوان والرفق به، والكائنات الحية .

ويمكننا القول أن مفهوم المسئولية يرتبط ويتداخل مع عدد من المفاهيم

والأحكام منها : الحقوق والواجبات – الضمير الفردي والاجتماعي – الهوية والمواطنة – الأخلاق والقيم – الإدراك الاجتماعي .

بينما حدد فرج (١٩٩٢م) مجالات المسئولية الاجتماعية في ثلاثة مجالات هي:

(١)المسئولية في مجال المجتمع : وهي التزامات الفرد تجاه أفراد المجتمع وتجاه الممتلكات والمرافق العامة وقضايا المجتمع في ضوء العناصر الثلاثة للمسئولية الاجتماعية (الفهم – الاهتمام – المشاركة).

(٢) المسئولية في مجال المدرسة : وتعني مسئوليات والتزامات المعلم تجاه أفراد المدرسة : زملاء، أصدقاء، إدارة المدرسة، طلاب، مباني المدرسة، وقضايا المدرسة ومشكلاتها في ضوء العناصر الثلاثة للمسئولية الاجتماعية.

(٣)المسئولية الاجتماعية في مجال الأسرة : وتعني التزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه، ودوره بالنسبة له.

٧- أصول تربية المسئولية الاجتماعية:

وضع عثمان (١٩٨٦م) عدداً من الأصول العامة لتربية المسئولية الاجتماعية وهي كالتالي :

الأصل الأول : أن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة خُلقية اجتماعية دينية؛ لأنها إلزام خُلقي نحو الجماعة بتقوى الله.

الأصل الثاني : إن تنمية المسئولية الاجتماعية تنمية للجانب الخُلقي تتكامل مع تنمية الشخصية المسلمة عامة.

الأصل الثالث : إن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، فالمجتمع بأسره بحاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً. وهي كذلك حاجة فردية، فما من فردٍ تتفتح شخصيته وتتكامل إلا وهو مرتبط بالجماعة ومنتمٍ إليها ومتوحد معها .

الأصل الرابع : المؤسسة المسئولة عن تربية المسئولية الاجتماعية ورعايتها

هي المدرسة، فالمدرسة هي المسئولة أساساً عن تأصيل وتمكين وتنمية ورعاية المسئولية الاجتماعية عند طلابها.

الأصل الخامس : تؤثر الأسرة في المقام الأول إلى جانب جماعات الأقران ووسائل الإعلام وتنظيمات المجتمع الأخرى في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع إلى جانب المدرسة.

الأصل السادس : يستند الجهد التربوي الموجه لتنمية المسئولية الاجتماعية إلى الحاسة الأخلاقية لدى الأفراد، فكل فرد لديه استعداد للحاسة الأخلاقية.

الأصل السابع : تربية المسئولية الاجتماعية تحدث عن عمليات تتم في وسط تربوي مناسب.

٨- قياس المسئولية الاجتماعية:

صمم سيد عثمان ١٩٧٣م مقياس المسئولية الاجتماعية من صورتين (ث) للثانوي، (ك) للكبار ، لقياس عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، كما يقدرها المفحوص نفسه (العدل،١٩٩٨م)

وتتكون الصورة (ث) (للثانوي) من مقياس المسئولية الاجتماعية من (١١٥) فقرة تعبر عن ألوان السلوك أو الآراء ، منها (٨٠) عبارة موجبة، و(٣٥) عبارة سالبة، ويُطلب من المفحوص تحديد استجابته لكل عبارة على مقياس متدرج يتكون من أربع نقاط. وبالإضافة إلى مقياس المشاركة عن طريق التقدير الذاتي في هذه الصورة، يوجد مقياس آخر يقوم فيه المعلم بتقدير سلوك المشاركة الفعلي للتلميذ.

وتتكون الصورة (ك) (للكبار) من مقياس المسئولية الاجتماعية من (٨٥) فقرة على نفس نمط الصورة (ث) ومختارة منها ، (٥٩) عبارة موجبة و(٢٦) عبارة سالبة.

ويتكون المقياس في صورتيه من كراسة للتعليمات، والأسئلة، وورقة الإجابة للمقياس بصورتيه ، وقد تم حساب صدق المقياس وثباته (عثمان

:١٩٨٦م)

علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية:

تؤدي الأساليب المعرفية دوراً هاماً في دراسة الشخصية وتميزها وتفردها. فالأساليب المعرفية قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دوراً هاماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجّه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. وتنظر الأساليب المعرفية إلى الشخصية بطريقة شمولية وكليّة ، حيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية حتى أنها تعد عاملاً أو بعداً هاماً من أبعاد الشخصية (العتوم ، ٢٠٠٤ م)

الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمواقف الاجتماعية والشخصية:

يُعد المجال الاجتماعي محوراً لاهتمام كثير من الباحثين الذين تناولوا دراسة الأساليب المعرفية، فقد تبين بالنسبة للأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) أنه يرتبط إلى حدٍ كبير بالشخصية والمتغيرات الاجتماعية، كما أن هذا المتغير يستخدمه الناس على نطاقٍ واسع كسمة من سمات الشخصية. فقد أشار ايزنك Eysenck إلى أن عامل الانبساط كأحد سمات الشخصية يمكن تجزئته إلى ستة عوامل فرعية أو مكونات صغرى ، هي : النشاط ، المخاطرة ، الاندفاعية ، التأملية ، التعبيرية ، وتحمل المسئولية الاجتماعية (عبدالخالق، ١٩٩٠ م) .

كما وُجد أن هذا الأسلوب يرتبط ببعض الأعراض الإكلينيكية مثل النشاط الزائد Hyperactivity، والتخلف العقلي Mental Retardation، كما يؤثر هذا الأسلوب في المستوى الدراسي والأكاديمي. (موسى،١٩٨٧م).

كما يعتبر أسلوب (التروي / الاندفاع) أحد أنواع الأساليب المعرفية التي تميز بين أداء الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد المقصود، ١٩٨٧م).

التأمل (التروي) المعرفي و المسئولية الاجتماعية:

إن الجانب العقلي المعرفي له دوره في التربية الخُلقية عامةً عند الناشئ

المسلم، وفي تنمية المسئولية الاجتماعية بصفةٍ خاصة. فالسلوك الخُلقي والاختيار الخُلقي، ليس بمعزلٍ عن الجانب العقلي والعمليات المعرفية، بل إن المسئولية الاجتماعية ذاتها أحد عناصرها الثلاثة الأساسية عنصر معرفي ألا وهو (الفهم)، فضلاً عن أن العنصرين الآخرين، وهما (الاهتمام والمشاركة) ليسا خاليين من أي عنصر عقلي أو معرفي.

فعندما ننظر إلى العنصر الثالث من عناصر المسئولية الاجتماعية، والذي هو المشاركة التي هي المظهر الخارجي للحركة الداخلية في الشخصية المسلمة والتي تعتبر آلة المسئولية الاجتماعية من حيث إنها تشكلها، وتعمقها، وتنقيها وترقيها.

إن المشاركة آلة تربوية، وآية تتويجية، لبناء المسئولية الاجتماعية في شخصية المسلم، لذلك كان للعمليات أو الأساليب المعرفية دورٌ كبير في المشاركة، وبالتالي في تنمية المسئولية الاجتماعية، ومن هذه العمليات المعرفية التأمل (التروي) المعرفي، والذي هو إعمال العقل والنظر فيما مر وانقضى من خبرة، أو موقف، أو عمل من التأمل وإعادة النظر في موضوعٍ ما ، أو إعادة النظر والفحص و التحليل لموقف انقضى، أو لاختيار تم وقرار اتخذ. هذا كله يُعد من النشاط المعرفي التأملي.

إن تأمل ما مرَّ بالفرد من خبرةٍ أو خبرات معرفية يؤدي إلى:

- زيادة تنظيمها، وبالتالي وضوح معناها.
- وقوة تدامجها، وبالتالي تماسك مبناها.

ومن زيادة التنظيم، ووضوح المعنى، انتفاء الزائد منها، واعتدال المختل فيها، وتوازن المضطرب منها ، كما أن من قوة التدامج زيادة ترابط المتشابه، وتباعد المتناقض، وتمايز المكونات في مستويات متدرجة من جهة درجة تركيبها وبساطتها، وبما أن نِتاج التأمل معرفياً، تنظيم ووضوح وقوة وتماسك، فإن التأمل لخبرات ومواقف المشاركة والاختيار يؤدي إلى زيادة في التنظيم، ووضوح المعنى الأخلاقي، وزيادة في بنية نظام الحكم الأخلاقي الداخلي عند الفرد. (عثمان: ١٩٨٦م).

ثانيا:الدراســات الســابقــة

وقد تم تصنيف هذه الدراسات في ثلاث محاور أساسية:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأسلوب المعــرفي (التــروي/الانــدفاع) وعلاقتــه ببعض المتغيرات

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت المسئولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات

المحور الثالث: الدراسات التي تناولــت المســئولية الاجتماعيــة وعلاقتــها بالأســاليب المعرفية

المحور الأول : الدراسات التـي تناولـت الأسـلوب المعـرفي (الـتروي/الانـدفاع) وعلاقتـه ببعض المتغيرات

- **أجرت فرير (١٩٨٦م)** دراســة : " التأمــل/ الانــدفاع وعلاقتــه بــبعض المتغيرات المعرفية ". وقد هــدفت الدراســة إلى معرفــة ودراســة الأســلوب المعــرفي (التروي/ الاندفاع) وذلك في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية والــتي تمثلــت في القــدرة على التفكير الابتكاري والقدرة على الــتفكير الناقــد والــذكاء لــدى مجموعــه مــن الطلاب يتصفون بالتروي، ومجموعه من الطلاب يتصفون بالاندفاعية.

أجريت الدراسة على عينة شملت (٣١٤) طالــب وطالبــة مــن الصــف الأول الثانوي، (١٦٢) طالب، (١٥٢) طالبه، متوســط العمــر الــزمني (١٥ ســنه وأربعــة أشهر) للطلاب، و(١٥ سنه وثلاثة أشهر) لعينة الطالبــات. وقــد اســتخدمت الباحثــة اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، لقياس أسلوب الاندفاع مقابــل التــروي المعــرفي. مــن إعداد الفرماوي، وقد أوضحت النتــائج وجــود فــروق ذات دلالــة إحصــائية بــين الطلاب المترويين والمندفعين في العوامل المعرفية الآتية: القــدرة علــى الــتفكير الناقــد،

القدرة العامة على التفكير الابتكاري، الـذكاء لصـالح المتـروين. كمـا توصـلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين كمـون الاسـتجابة علـى تـزاوج الأشـكال المألوفـة والأصالة، وكل من الذكاء وتقويم الحجج والمرونـة التلقائيـة. وأيضـا وجـود فـروق دالة إحصائياً عند مسـتوى (٠,٠٥) بـين المتـأملين والمنـدفعين، لصـالح المتـأملين في المتغيرات المعرفية (الاستنتاج والأصـالة) .كمـا أوضـحت الدراسـة عـدم وجـود فروق دالة إحصائياً بـين المتـأملين والمنـدفعين في المـتغيرات الآتيـة: التعـرف علـى الافتراضات، التفسير، الطلاقة الفكرية، الطلاقة اللفظية.

- **كمـا أجـرى (لاجـوي وشـور (Lajoie, Susanne-p & Shore, BruceM, 1987)** دراسة : " أسلوب الاندفاع ومعامـل الـذكاء المرتفـع" وهـدفت الدراسة إلى الكشف عن أسلوب الانـدفاع وعلاقتـه بالـذكاء، وقـد بلغـت عينـة الدراسـة (٥٢) طالبـاً مـن مرتفعـي الـذكاء، متوسـط أعمـارهم (١٦ سنه). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فـروق دالـة في متوسـط الذكاء بين المجموعات التالية : دقيق سريع دقيق بطـئ (متـأملين)، غـير دقيـق سـريع (مندفعين) وغير دقيق بطئ.

- **وقد أجرى الصـراف (١٩٨٧م)** دراسـة : "علاقـة الأسـلوب التـأملي الاندفاعي بالتحصيل الدراسـي لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بالكويـت" وقـد تكونت العينة من (١٠٤) تلميذاً وتلميذةً، منـهم (٢٦ تـأمليين، ٣٠ مـن التأمليـات، ٢٤من الانـدفاعيين ،٢٤ مـن الانـدفاعيات) تراوحـت أعمـارهم بـين (٩-١٠) سـنوات، وقـد اسـتخدم اختبـار منـاظرة الأشـكال المألوفـة (MFFT) وضـعه (kagan,1964)، ويعطي الاختبار قياساً لـزمن الاسـتجابة وعـدد الأخطـاء، وقـد أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين التأمليين ذكـوراً وإناثـاً، والانـدفاعيين ذكـوراً وإناثاً الذين استغرقوا وقتاً أطـول في حـل المشـكلات الـتي يحتـوي عليهـا اختبـار الأشكال المألوفة المنسجمة (ف=٧٢,٨٠ بدلالـة٠,٠٠١) في حـين لم توجـد فـروق بين التأمليين والاندفاعيين في تحصـيلهم لمـادة الحسـاب (ف=٧,٦٤ بدلالـة٠,٠١) في اتجاه التأمليين.

- **كما قام عجـوة (١٩٨٩م)** بدراسة : " الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية- دراسة عامليه ". وقد هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من القدرات العقلية (اللفظية، المكانية، الاستدلالية، والعددية) وسمات الشخصية (الثقة، الاندفاعية، النظام، نقص الالتزام، التطابق الاجتماعي، التمرد، النشاط، نقص الطاقة، الثبات الانفعالي، العصابية، الانبساط والانطواء، الذكورة والأنوثة، والتعاطف والتمركز حول الذات)، وبلغت عينة الدراسة (١٥١) من طلاب الجامعة، وقد استخدم الباحث عدة مقاييس نفسية لقياس الأساليب المعرفية، ومنها مقياس تزاوج الأشكال المألوفة إعداد/ الفرماوي، وكذلك مقاييس للقدرات العقلية وسمات الشخصية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الأساليب المستخدمة في الدراسة ليست كلها مستقلة أو متمايزة عن بعضها، حيث ظهر أن أسلوب الاعتماد : الاستقلال عن المجال الإدراكي، (عدم تحمل/ تحمل الغموض) مستقلان كعوامل عن بقية الأساليب، وظهر أسلوب(التأمل/الاندفاع) و(التبسيط/التعقيد) المعرفي على عامل واحد، وأسلوب اتساع الفئة وأسلوب تكوين المدركات على عامل واحد، وإن الأساليب المعرفية ككل (ماعدا أسلوب تكوين المدركات) مستقلة عن القدرات العقلية والسمات الشخصية.

- **وأجرى إسماعيل (١٩٩٠م)** دراسة "استراتيجيات التعلم وعلاقتها (التروي/ الاندفاع) لدى طلبة كلية التربية-جامعة الزقازيق"

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة استراتيجيات التعلم التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، وقد بلغت عينة الدراسة (١٩٨) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية،جامعة الزقازيق (٨٠) طالباً و(٦٤) طالبةً، أما عن أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث :

- قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من إعداد Weinstein & Sehulte 1981 وقد قام الباحث بتعريب وتقنين هذه القائمة واستخدامها في هذه الدراسة.

- تزاوج الإشكال المألوفة من إعداد الفرماوي ١٩٨٥م.

وقد أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في درجات استراتيجيات التعلم باستثناء إستراتيجية الانتقاء، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين والمندفعين في درجات استراتيجيات التعلم ،بالإضافة إلى أنه لا يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس، التخصص، وأسلوب (التروي/ الاندفاع) على درجات استراتيجيات التعلم.

- **وقد قام الحسانين (١٩٩٤م)** بدراسة: " تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي (الاندفاعية/التروي) " وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تباين بعض أنماط التفكير - أو أداء الأفراد على بعض اختبارات أنماط التفكير- بتباين درجات الأفراد على أحد مقاييس الأساليب المعرفية وهو أسلوب (التروي/ الاندفاع).

وقد بلغت عينة الدراسة (١٤٨) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، فرع أبها، متوسط أعمارهم ١٦ و٢٢ سنة، ينتمون إلى القسمين الأدبي والعلمي، وقد طُبقت عليهم بطارية اختبارات لقياس التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة – والأصالة)، هذا بالإضافة إلى اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي ١٩٨٥م، لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها : أنه لا يوجد ارتباطات على مستوى الدلالة بين الاندفاعيين وكل من التفكير الترابطي والتفكير الإبداعي، بينما كانت الارتباطات على مستوى الدلالة بين الأسلوب المعرفي والتفكير التجريدي.

توجد فروق بين الاندفاعيين والمترويين على جميع المقاييس الفرعية للتفكير التجريدي، كما أكدت النتائج بعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وتعارضت مع البعض الآخر، وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الفروض ونظريات

الشخصية والتفكير.

- **وأجرى اسكندر (١٩٩٦م)** دراسة: " الأساليب المعرفية وعلاقتها بالأساليب المزاجية " وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية مع بعضها البعض، وكذلك دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية دراسة عامليه، كذلك دراسة أثر الجنس والعمر والتخصص والتفاعل بينهم على الأساليب المعرفية والأنماط المزاجية، وتكونت عينة البحث من (٦٦٢) طالباً وطالبةً من مراحل التعليم الإعدادي والثانوي العام والفني في مدارس مدينة الإسكندرية، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد الشرقاوي، ، الخضري، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة إعداد الفرماوي، واختبار بودرن لتحمل / عدم تحمل الغموض، إعداد عبده، واختبار الأساليب المزاجية إعداد عبده، واختبار تقدير الحجم، واختبار تصنيف الموضوع، إعداد الباحث. وقد أشارت أهم نتائج البحث إلى أن الأساليب المعرفية موضوع الدراسة ليست مستقلة عن بعضها، كما وجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على أسلوبي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) و(التروي / الاندفاع) وأسلوب (تحمل/عدم تحمل الغموض) عند مستوى (٠.٠١) ،كذلك وجد أثر دال إحصائياً بين الجنس والتخصص على أسلوب (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) عند مستوى (٠.٠٥) ، في حين لم يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والعمر والتخصص على الأساليب المعرفية.

- **كما أجرى جاد (١٩٩٧م)** دراسة: " أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية- دراسة امبريقية ". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التقبل الوالدي ومستوى التسلط الوالدي، ومستوى الإهمال الوالدي كما يدركه الأبناء المترون والمندفعون من الجنسين من جانب الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط. وقد اقتصرت عينة الدراسة على عينه مكونة من (٢٣٢) تلميذاً وتلميذةً ؛ منها (١١٦) تلميذاً (٥٨متروياً، ٥٨ مندفعاً) ، وكذلك بالنسبة

للتلميذات، من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وممن يعيشون مع أسرهم.

كما تم استخدام اختبارا تزاوج الأشـكال المألوفـة إعـداد/ الفرمـاوي، اختبـار القدرة العقلية ومقيـاس المسـتوى الاقتصـادي الاجتمـاعي مـن إعـداد/ درويـش وعبد الإله بالإضافة إلى استبانة أساليب التنشئة الوالديـة الـذي تم إعـداده مـن قبـل الباحث.

وقد كشفت الدراسة عن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الأبنـاء المترويين والمندفعين من الجنسين في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونـه مـن جانـب الوالدين معا، الآباء فقط، الأمهات فقط لصالح الأبنـاء المتـرويين مـن الجنسـين،كمـا أيضا توصلت إلى:

وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الأبنـاء المتـرويين والمنـدفعين مـن الجنسين في أسلوب التسلط الوالدي وأسلوب الإهمـال الوالـدي كمـا يدركونـه مـن جانب كل من الوالدين معاً، الآباء فقط، الأمهات فقط لصـاح الأبنـاء المنـدفعين مـن الجنسين.

وكذلك وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المتـرويين والمترويـات في أسلوب التقبل الوالدي كما يدركونه من جانـب الآبـاء فقـط، وأسـلوب التسـلط الوالدي من جانب كل من الوالدين معا، الآباء فقـط والأمهـات فقـط وفي أسـلوب الإهمال الوالدي من جانب الآباء فقط.

إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بـين المنـدفعين والمنـدفعات في أساليب التنشئة الوالدية (التقبل، التسلط، الإهمـال) كمـا يـدركوها مـن جانـب كل من الوالدين معاً، الآباء فقط ، الأمهات فقط.

- **وقد قام لايتنر (Lightner,1998)** بدراسـة : " تـأثير الأسـلوب المعـرفي (التروي/ الاندفاع) علـى بـرامج الـتعلم للحاسـب الآلي والعمـل اليـدوي الأدنى. وكانت الدراسة تهدف إلى بحث التفاعل بيـت الأسـلوب المعـرفي المنـدفع والمتـروي،

ومعالجتـــــين تم تصميمها لتعليم أوامـــر الجـــداول الالكترونيـــة الأساســـية " Excel " للطلبة. وأجريت الدراسة علـــى طـــلاب الثانويـــة العامـــة. وقـــد تم حســـاب درجـــة الكمون والدقة في نسخة علـــى الحاســـب الآلي بواســـطة اختبـــار تـــزاوج الأشـــكال المألوفة (MFFT) لتحديد ما إذا كان الأفراد متـــرويين أو انـــدفاعيين، وقـــد أســـفرت نتيجة التحليل الإحصائي عن عدم وجود علاقة دالـــة إحصـــائياً بـــين النـــوع اليـــدوي والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

وقد أجرى أبـــو ســـيف (٢٠٠٠م) دراســـة: " بعـــض الأســـاليب المعرفيـــة السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصـــص الدراســـي وبعـــض متغيرات الشخصية ".

وقد هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عـــن العلاقـــة بـــين بعـــض الأســـاليب المعرفية (الاعتمـــاد/ الاســـتقلال الإدراكـــي، التـــروي / الانـــدفاع المعـــرفي) وبعـــض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عـــن الفـــروق بـــين طـــلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، ذكوراً وإناثاً، ريفـــيين وحضـــريين، فيمـــا يتعلـــق بأداء الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية موضع الدراســـة، ومحاولـــة التعـــرف علـــى أداء المرتفعين والمنخفضين في الأســـلوبين المعـــرفيين موضـــوع الدراســـة فيمـــا يتعلـــق بالأداء على متغيرات الشخصية. وقد بلغـــت عينـــة الدراســـة (٢٤٠) مـــن الطـــلاب بجامعة المنيا، (١٢٠) طالباً وطالبةً من كليـــة الهندســـة، و(١٢٠) طالبـــاً وطالبـــةً مـــن كلية الآداب ممـــن تتـــراوح أعمـــارهم مـــابين (١٨-٢٠) ســـنة، باســـتخدام اختبـــار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد واتكـــن وآخـــرون، تعريـــب (الشـــرقاوي، والخضري)، كما استخدمت الدراسة اختبار (التأمل والتـــروي) المعـــرفي إعـــداد/ عبـــد المقصود، بالإضافة إلى اختبار الدافع للإنجاز ، تأكيد الذات، مقيـــاس الخجـــل، مقيـــاس الصداقة (الاستجابة المتطرفة).

وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتبـــاط بـــين الأســـاليب المعرفيـــة ومـــتغيرات الشخصية لدى الطلاب بالأقسام العلمية والأدبية.

كما أوضحت النتائج وجود فروق بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في أسلوب التروي المعرفي لصالح طلاب القسم العلمي، فهم أكثر تأملاً وتروياً من طلاب القسم الأدبي، إضافةً إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي، وذلك لصالح الإناث.

- **وقد أجرى صعدي (١٤٢٠هـ)** دراسة: " الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمنطقة جازان ".

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الفرق في تصرف المعلمين والمعلمات المترويين والمعلمين والمعلمات المندفعين في المواقف التربوية، ومعرفة الفروق بينهم تبعاً للجنس والمؤهل (تربوي / غير تربوي) وسنوات الخبرة، إضافةً إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأسلوب (التروي/الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية. وتكونت العينة من (٤٥٣) معلماً ومعلمةً مما يعملون بمنطقة جازان، وقد استخدم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)، ومقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد صالح وآخرون (١٩٦٥م)، وكانت نتائج هذه الدراسة كالتالي:

- يزيد متوسط زمن الاستجابة ويقل عدد الأخطاء لدى المعلمين والمعلمات المترويين، فيما يقل متوسط زمن الاستجابة ويزيد عدد الأخطاء لدى المعلمين والمعلمات المندفعين.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لاختلاف تأهليهم (تربوي / غير تربوي).

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين المعلمين والمعلمات تبعاً للخبرة ومتغير المرحلة التعليمية التي يعملون بها، وأيضاً لا توجد فروق لدى المعلمين والمعلمات في الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لنفس المتغيرين أعلاه.

- **وقد قام إبراهيم (٢٠٠١م)** بدراسة: " دور التأمل المعرفي وما وراء

المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لـدى تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة " وهـدفت إلى معرفة العلاقة بين التأمل/ الاندفاع المعرفي والتأمـل بعـد الفشـل والتأمـل فيمـا وراء حل المشكلات، قبل النشاط، أثناء النشاط، بعد النشـاط، والدرجـة الكليـة، والمعرفـة باستراتيجيات حل المشكلة، وأداء حل المشكلة والذكاء العام.

بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) تلميذاً مـن بـين تلاميـذ الصـف الأول والثالـث الإعدادي ، وقد استخدم الباحث مقياس التأمل فيمـا وراء حـل المشـكلات ، مقيـاس المعرفة باستراتيجيات حل المشكلة ومقيـاس حـل المشـكلات مـن إعـداد الباحـث، ومقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م).

وقد برهنت نتائج هذه الدراسـة علـى أن التأمـل المعـرفي ومـا وراء المعـرفي وحل المشكلات، وأداء حـل المشـكلة لا يختلـف بـاختلاف الصـف الدراسـي، أو الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) في إطـار المراحـل العمريـة ومحكـات تصـنيف المتغيرات في هـذا البحـث. ولم تكشـف هـذه الدراسـة عـن وجـود فـروق في استراتيجيات الأداء بين تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

- **وقد أجرت صغير (٢٠٠٢م)** دراسـة : " التحصـيل الدراسـي وعلاقتـه بأسلوب (التروي / الاندفاع) عنـد مسـتويات مختلفـة مـن القلـق والـذكاء لـدى طالبات المرحلة الثانوية " . وقـد هـدفت الدراسـة إلى دراسـة مسـتوى التحصـيل الدراسي لدى الطالبات لدى اتباعهن أسـلوباً معرفيـاً معينـاً (التـروي / الانـدفاع) عند مستوى قلق معين ومستوى ذكاء معـين، وقـد بلغـت عينـة الدراسـة (٣٨٤) طالبة من ذوات الفئة العمرية (١٤- ١٨ سنة)، واسـتخدمت الباحثـة مقيـاس تـزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)، ومقياس الـذكاء مـن إعـداد خـيري (١٩٩٢ م)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عـن وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين الطالبات المندفعات والطالبات المترويات في التحصيل الدراسـي، حيـث بلغـت قيمـة (ت) (٤و٥٦) عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح الطالبـات المترويـات، كمـا وضـحت نتائج الدراسة أيضاً أن الطالبات المترويات في المسـتوى الأعلـى مـن الـذكاء أفضـل

تحصيلاً من الطالبات المندفعات في نفس المستوى من الـذكاء، فـإن الأسـلوب المعـرفي (التروي) مع المستوى الأعلى من الذكاء يؤدي إلى أحسن أداء. وبوجـه عـام تلخـص الباحثة فيما يتعلق (بالقلق) سواء كان قلق حالة أو قلق سمـة، فأنـة يـؤثر في مسـتوياته العليا سلباً على التحصيل الدراسي بحيث تنخفض درجات التحصـيل الدراسـي كلمـا ارتفع مستوى القلق.

- **كما أجرى السلمي (١٤٢٤هـ)** دراسة : " الأسـلوب المعـرفي (التـروي / الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصـف الثالـث الثـانوي بمدينـة مكة المكرمة ". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفـة الفـروق بـين طـلاب الصـف الثالـث ثـانوي (طبيعـي/ شـرعي) بمكـة المكرمـة في الأسـلوب المعـرفي (التروي/الاندفاع) وفي إبعاد الـتفكير الابتكـاري،كمـا تهـدف إلى معرفـة العلاقـة الارتباطية بين تخصص الطلاب (طبيعي - شرعي) وأبعـاد الـتفكير الابتكـاري. وقـد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً من طـلاب المرحلـة الثانويـة الصـف الثالـث الثانوي (طبيعي - شرعي).

وقد استخدم الباحث اختبار تزاوج الأشـكال المألوفـة مـن إعـداد الفرمـاوي (١٩٨٥م)، واختبار تـورانس للـتفكير الابتكـاري المصـور النسـخة (ب) تـأليف تورانس (١٩٧١م) ترجمة : سليمان، وأبو حطب (١٩٨٥م).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسط درجات طلاب الصف الثالث ثانوي (طبيعـي/ شـرعي) مـن ذوي الأسـلوب المعرفي (التروي) و(المندفع) في أبعاد الـتفكير الابتكـاري لصـالح الطـلاب المتـرويين والطلاب المندفعين من القسم الطبيعي.

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـائية بـين تخصـص الطـلاب (طبيعـي- شرعي) وأبعاد التفكير الابتكاري لصالح طـلاب التخصـص الطبيعـي، كمـا توجـد علاقة ارتباطيه ذات دلالـة إحصـائية بـين تخصـص الطـلاب (طبيعـي- شـرعي) والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) في ضـوء (زمـن الاسـتجابة وعـدد الأخطـاء)

لصالح الطلاب المترويين من التخصص الطبيعي .

- **وقد أجــرى نايتفيلــد وبوسمــا (Nietfeld & Bosma ,2003)** دراســة :
" اختبار التنظيم الذاتي لأســلوب (التــروي/ الانــدفاع) في أداء المهــام الأكاديميــة " . وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار الأســلوب المعــرفي الإدراكــي (التــروي/ الانــدفاع) ضمن بيئة يحاول فيهــا المتعلمــون وضــع تنظــيم ذاتي لــنمط اســتجاباتهم في المهــام الأكاديمية، وبلغت عينة الدراسة (٢٢٦) مــن صــفوف الخــريجين في كلــيتي التربيــة وقســم إدارة الأعمــال في جامعــة ميــد وســترن الكــبرى (large Midwestern) بالإضافة إلى الطلاب الذين سبق أن تخرجوا من الجامعة وأيضاً شملــت الدراســة أفــرادا لا ينتمون إلى الجامعة كقاعدة غير رسمية للدراسة.

واســتخدمت الدراســة مقيــاس ايزنــك للشخصــية (EPI) (Eysenk Personality Inventory) ومقيــاس الســرعة مقابــل الدقــة بالتنــاوب (SAT) (Speed Accuracy Tradeoff) بعد ذلك تم مقارنــة هــذه الــدرجات مــع المهــام والظروف المحيطة والتقارير الذاتية لمقاييس الاندفاعيــة والتــروي ومــتغيرات الشخصــية ، وأسفرت نتائج البحث عن ارتباط إيجابي معتدل لأســاليب الاســتجابة مــن خــلال المهام الأكاديمية المعطاة، لا يتبنى الأفراد أنماط استجابة متطرفــة(متــروي/منــدفع) ، بــل أظهروا مرونة في تنظيم أنماط استجابتهم عندما يطلب منــهم أن يســتجيبوا بســرعة أو دقة، لا يوجد ارتباط بين التقرير الذاتي للاندفاعية بــين المفحوصــين، كمــا تم قياســه بواسطة(EPI) وبين نمط الاستجابة في المهــام الإدراكيــة،كمــا أن الأســلوب التــأملي (التروي) في كل من المهام الإدراكية والتقرير الذاتي للســلوك تعــود بشــكل ملحــوظ إلى التوافق.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات:

- **قــام زالوســكي (Zalusky,1988)** بدراســة : " المســئولية الاجتماعيــة والقيام بأعمال تطوعية لدى المراهقين ". وقــد اشــتملت عينــة الدراســة (٤٥) مــن

المراهقين كما شملت (٣٩) من أصدقائهم تتراوح أعمارهم من (١٤-١٦ سنة)، واستخدمت الدراسة أربعة استبيانات لجمع المعلومات عن المسئولية الاجتماعية والاهتمامات الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية ودور الأسرة في المجتمع.

وقد أوضحت النتائج بأن الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بمدى قدرة واستعداد الفرد المراهق للعمل التطوعي، كما أشارت الدراسة إلى أن الإناث أظهروا مساهمة أكبر في مجال الاهتمامات بالمجتمع والمسئولية الاجتماعية مقارنة بالذكور.

- **وقد أجرت كبيرة (١٩٨٨م)** دراسة : " المسئولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية ". وقد هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية، كما حاولت الدراسة معرفة الفروق في المسئولية الاجتماعية بين طلاب المرحلة الثانوية العامة من الجنسين بقسميها العلمي والأدبي للتعارف على طبيعة التخصص العلمي ودوره في إبراز المسئولية الاجتماعية، وقد اشتملت العينة على (٤٠٠) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية بالصف الثاني ثانوي (علمي/أدبي)، واستخدمت الباحثة مقياس المسئولية الاجتماعية إعداد عثمان، واختبار البروفيل الشخصي إعداد جوردن ، ترجمة عبد الحميد وأبو حطب، وقد كانت أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية لصالح طلاب القسم العلمي فيما يختص بمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية لصالح البنين، فيما يختص بمتغير الجنس.

- **كما أجرت كمال (١٩٨٩م)** دراسة : " العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوية العامة ". وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التخصص الأكاديمي (أدبي / علمي) بالمسئولية الاجتماعية، وقد تكونت عينة البحث من (٧٠) طالب في المرحلة الثانوية بقسميها العليم والأدبي، وتم تطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد عثمان، ومقياس وجهة الضبط من

إعداد الباحثة، وكانت أهم النتائج هي أنه لاتوجد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في المســـئولية الاجتماعيـــة، بينمـــا كـــان هنـــاك فروق ذات دلالة إحصائياً بين طلاب الأقســـام العلميـــة والأقســـام الأدبيـــة في وجهـــة الضبط، لصالح طلاب الأقسام العلمية.

- **في حين أجرت بطرس (١٩٩٠م)** دراسة : " دور التعلـــيم الثـــانوي العـــام وذي المصروفات في تنمية المسئولية الاجتماعية (دراسة ميدانية بمحافظة المنيا) ".

شملت الدراسة (٤٦٤) مـــن طـــلاب التعلـــيم الثـــانوي منـــهم (٣٦٠) طالبـــاً وطالبة من مدارس التعليم الرسمـــي، و(١٠٤) طالبـــاً وطالبـــة مـــن مـــدارس التعلـــيم الثانوي العام ذات المصروفات، واســـتخدمت الاســـتبانة لمعرفـــة المســـئولية الاجتماعيـــة لدى طلاب التعليم الثانوي العـــام الرسمـــي وذي المصـــروفات. وأظهـــرت النتـــائج أن طلاب الثانوي العام الرسمي أعلى من طلاب الثـــانوي العـــام ذي المصـــروفات في كـــل من المسئولية الاجتماعيـــة (ت=٣.٢١) بدلالـــة (٠.٠١) والفهـــم (ت=٢.٧) بدلالـــة (٠.٠١) ، والمشاركة (ت=٦.٣٣) بدلالة (٠.٠١) ، بينمـــا لا توجـــد فـــروق بينـــهما في الاهتمام.

- **كمـــا أجـــرى الســـندي (١٩٩٠م)** دراســـة : " التوافـــق الاجتمـــاعي والمسئولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلـــة الثانويـــة الســـعودية في الريـــف والحضـــر " وقد بلغت عينة الدراسة (٥٧٩) طالباً من طـــلاب المرحلـــة الثانويـــة بالمدينـــة المنـــورة منهم (٢٥٥) طالباً من الريف، و(٣٢٤) طالباً من المدينة.

واستخدم مقياس المســـئولية الاجتماعيـــة إعـــداد عثمـــان (١٩٧٣م) ومقيـــاس التوافق الاجتماعي من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة عـــن وجـــود علاقـــة ذات دلالة إحصائية عنـــد مســـتوى (٠.٠١) بـــين المســـئولية الاجتماعيـــة والتوافـــق الاجتماعي لدى طلاب الريف والحضر، وأنه لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بين طلاب الريف والحضر في المسئولية الاجتماعية.

- **أجرى الزهراني (١٩٩٧م)** دراســـة : " المســـئولية الاجتماعيـــة وعلاقتـــها

بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجده ". وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي في المسئولية الاجتماعية، والكشف عن الفروق بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في التوافق الدراسي ودرجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية. وقد اشتملت العينة على (٤٠٦) طالباً منهم (١٠٨) طالباً من الأقسام العلمية و(٢٩٨) طالباً من الأقسام الأدبية بالجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م)، واختبار التوافق الدراسي من إعداد الزيادي.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل لدى عينة الدراسة، وأيضاً كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية في درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية لصالح طلاب الأقسام الأدبية.

- **أجرى القحطاني (١٤١٩هـ) دراسة :** " المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس طلاب المرحلة الثانوية بقسميها (العلمي / الأدبي) بالمسئولية الاجتماعية، ومعرفة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ومجالات القيم والمستوى الاجتماعي الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. اشتملت عينة الدراسة على (٤٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بقسميها (العلمي- الأدبي)، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن : مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م)، واستفتاء القيم إعداد زهران وسري (١٩٨٥م) ، ومقياس تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية من إعداد منسي وعبد الجواد (١٩٨٤م) . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية ومجالات القيم كل على حدا ، وكذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والمستوى الاجتماعي الثقافي لأفراد العينة.

- **وأجرت هوبكنز (Hopkins,2000)** دراسة : " تأثيرات رحلات وزارات الخدمة قصيرة المدى على تطوير المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الكليات ". وقد كانت عينة الدراسة من طلاب جامعة كويكرQuakerالصغيرة للفنون الليبرالية، (٥٠ طالبة ، ١٤ طالبا) وهم الذين اشتركوا في خمس رحلات مختلفة لوزارة الخدمة قصيرة المدى كمجموعة وزارة الخدمة، بينما خدمة الطلبة (٢٣ طالبة، ١٣ طالب) في فصل علم النفس كمجموعة ضابطة، خلال ثلاثة تنفيذات لقائمة المسئولية الاجتماعية العلمية (ستاريت Stareet ,1996) . وقد أوضحت النتائج أن الطلاب الذين اشتركوا في رحلات وزارة الخدمة أكثر إحساساً بالمسئولية الاجتماعية في نهاية الرحلة من طلاب المجموعة الضابطة.

- **كما قام المطرفي (٢٠٠١م) بدراسة** : " المعلم وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ". وقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز مكانة المعلم وأهميته والواجبات التربوية التي تقع على عاتقه، كما هدفت إلى إبراز مفهوم المسئولية الاجتماعية وعناصرها وأساليب تنميتها، والوقوف على مدى قيام المعلم بتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه كل من الأسرة والجيران والأصدقاء والمدرسة والمجتمع . وقد استخدم الباحث مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (١٩٩٥م).

وقد كانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة أن للمعلم أهمية خاصة في تهذيب المجتمع وتنويره وتبصيره بما يمتلكه من معلومات وثقافة واسعة. وأن على وسائط التربية الاجتماعية مسئولية ضخمة حيال توعية كل شرائح المجتمع بأهمية المسئولية الاجتماعية وبلورتها لهم.

- **كما أجرى كنمير (Kennemer,2002)** دراسة: " العوامل التي تتنبأ بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة

العوامل التي تسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات، وبلغت عينة الدراسة (٣١طالباً و٦٩ طالبة) ممن ينتمون إلى الجامعة، تحددت أدوات الدراسة في مقياس المسئولية الاجتماعية العالمي المبتكر (GSRI) من إعداد ستاريت (Starret,1996) ويتفرع من هذا المقياس : مقياس المسئولية الاجتماعية العالمي (GSRS)، مقياس المسئولية نحو الأشخاص (RPS)، ومقياس المحافظة (SCS) . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب في مقياس المسئولية العالمي، كما كشفت أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في مقياس المسئولية الاجتماعية نحو الأشخاص.

- **وقد قامت كردي (٢٠٠٣)** بدراسة : " المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ".

وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية بالطائف فرع جامعة أم القرى، تم اختيارهن عشوائياً من بين الأقسام العلمية والأدبية، وقد تراوحت أعمارهن مابين (١٩-٢٤ سنة) ، وقد استخدمت الباحثة مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد/عثمان (١٩٧٣م). وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين المسئولية الاجتماعية والدافع للإنجاز، كما أشارت الدراسة إلى أن جميع الطالبات سواء ذوات المسئولية الاجتماعية المرتفعة وذوات المسئولية الاجتماعية المنخفضة- لديهن دافع لإنجاز بعض الأمور، ولكن الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية المرتفعة لديهن دافع للانجاز على الوجه الأكمل، كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة وذوات المسؤولية الاجتماعية المنخفضة في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات ذوات المسؤولية الاجتماعية المرتفعة.

- **أجرى إبراهيم (٢٠٠٤م)** دراسة : " علاقة المسئولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية ". وقد هدفت الدراسة إلى تناول المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالحكم الخلقي إضافة إلى بعدين أساسين من أبعاد الشخصية، وهما العصابية

والإنطواء.

وتم تطبيق المقياسين على عينة من (٢٨٠) طالباً في كلية المعلمين ببيشة (١٤٠ من الفرقة الأولى، ١٤٠ من الفرقة الرابعة) ينتمون من حيث التخصص الدراسي إلى تخصص العلمي، وتخصص الأدبي بواقع (٥٠%) لكل منهما. وقد أُستخدم مقياس المسئولية الاجتماعية ومقياس الحكم الأخلاقي، وهما من إعداد الباحث

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين مستوى الإحساس بالمسئولية الاجتماعية ومستوى الحكم الخلقي، وكذلك مع الاتزان الانفعالي والانبساطية، في حين أبدى طلبة الفرقة الرابعة اهتماماً أقل تجاه المسئولية الاجتماعية، كما أن التخصص الدراسي لم يكن له أثر ذو دلالة على المسئولية الاجتماعية . كما أكدت الدراسة عن وجود عدم وجود فروق بين طلاب كلية المعلمين في المسئولية الاجتماعية والعمر الزمني.

المحور الثالث:الدراسات التي تناولت المسئولية الاجتماعية والأساليب المعرفية:

- **أجرى عوض (١٩٩٩م)** دراسة : " المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط ". وقد هدفت إلى دراسة المسئولية الاجتماعية وبعض الأساليب المعرفية ومركز الضبط لدى طلاب الصف الثالث ثانوي العام، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣٢) طالباً وطالبة، من مدارس المرحلة الثانوية العامة ، الصف الثالث ثانوي بمحافظة الفيوم، تتراوح أعمارهم بين (١٧-١٨ سنة) ، كما استخدمت الأدوات التالية:

- مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد/ الباحث.
- قياس مركز الضبط من إعداد/ الكيال.
- مقياس الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي "الصورة الجمعية" إعداد (لاسكن، ولتان وتكن)، تقنين (الخضري والشرقاوي).
- اختبار تحمل الغموض من إعداد (نورتون)، وتعريب (عجوة).

- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد (دسوقي، خليل).

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات إحصائية بين المسئولية الاجتماعية وكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط، واتضح عدم وجود فروق بين متوسط درجة الطلبة والطالبات في أبعاد متغيرات الدراسة (بُعْد الاهتمام، الفهم، الاستقلال عن المجال الإدراكي) والمواقف الاجتماعية لم تحقق وجود فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي المسئولية الاجتماعية في أبعاد متغيرات الدراسة، الفروق بين مرتفعي المسئولية ومنخفضي المسئولية (العينة الكلية) لم تتحقق في بُعد الاستقلال الإدراكي، أبعاد تحمل الغموض، أبعاد مركز الضبط.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة، والتي لم توجد من بينها دراسة واحدة تناولت المتغيرين موضع الدراسة وعلاقتهما بعضهما البعض- في حدود علم الباحثة – نجد ما يلي :-

أ – ما يتعلق بمتغير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع):

١- بالنسبة لعينات الدراسة فإن معظم الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) طُبقت على المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٦ سنة)، ماعدا دراسة (أبو سيف،٢٠٠٠م)، والتي أجراها على طلاب المرحلة الجامعية، وهي نفس مواصفات عينة الدراسة الحالية من حيث المرحلة والتخصص العلمي والأدبي.

٢- أما بالنسبة إلى أدوات الدراسة فقد استخدمت أغلب الدراسات المذكورة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة إعداد الفرماوي، وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، ما عدا دراسة (أبوسيف،٢٠٠٠م) فقد استخدم مقياس (التروي /الاندفاع) إعداد عبد المقصود.

٣- أما بالنسبة للنتائج فقد أشارت نتـائج (دراسـة لاجـوي 1987م) عـن عدم وجـود فـروق في الـذكاء بـين المتـأملين والمنـدفعين بينمـا اختلفـت معـه (فرير،١٩٨٦م)، حيث أثبتت في نتائجها بأن المتـرويين يتفوقـون علـى المنـدفعين في الذكاء والتفكير الناقـد والـتفكير الابتكـاري ، وقـد أثبـت (عجـوة، ١٩٨٩م) في دراسته بأن أسلوب (التروي/ الانـدفاع) مسـتقل عـن السـمات الشخصـية لـدى المراهقين، وقد اختلفت معه دراسة (أبو سيف ٢٠٠٠م)، حيـث أكـد علـى العلاقـة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الانـدفاع) ومـتغيرات الشخصـية ، كمـا أوضـحت نتائج دراسة (جـاد، ١٩٩٧م) بـأن المتـرويين أكثـر اسـتجابة لأسـلوب التقبـل الوالدي كما يدركونه من جانب الوالـدين مـن المنـدفعين، بينمـا المنـدفعين أكثـر استجابة لأسلوب التسلط والإهمال الوالدي كما يدركونه مـن جانـب الوالـدين مـن المترويين ، وكشف نتـائج دراسـة (أبـو سـيف،٢٠٠٠م؛ السـلمي، ٢٠٠٣م) أن طلاب الأقسام العلمية أكثر تروياً من طـلاب الأقسـام الأدبيـة، وهـذا مـا تحـاول الدراسة الحالية الكشف عنه في ضوء متغير المسئولية الاجتماعية.

ب- ما يتعلق بمتغير المسئولية الاجتماعية:

١ - بالنسبة لعينات الدراسة فقـد اتفقـت بعـض الدراسـات الـتي تناولـت المسئولية الاجتماعية مع عينة الدراسة الحالية والـتي كانـت علـى طـلاب وطالبـات المرحلـة الجامعيـة كدراسـة (الزهـراني ١٩٩٧م ؛ هوبنكنـز، ٢٠٠٠م؛ كنـيمير، ٢٠٠٢م؛ كردي، ٢٠٠٣م؛ إبـراهيم ،٢٠٠٤م) ، بينمـا اتفقـت بعـض الدراسـات على العينة التي كانـت علـى المـراهقين كدراسـة (زالوسـكي ١٩٨٨م ؛ بطـرس، ١٩٩٩م؛ القحطاني؛ ١٩٩٩م؛ المطرفي ، ٢٠٠١ م).

٢ -وبالنسبة لأدوات الدراسة فقـد اُسـتخدم مقيـاس المسـئولية الاجتماعيـة إعـداد الحـارثي (١٩٩٥م) في بعـض الدراسـات كدراسـة (الزهـراني،١٩٩٧؛ القحطـاني، ١٩٩٩؛ المطـرفي،٢٠٠١) ، ماعـدا دراسـة (كـردي ٢٠٠٣م)، فقـد استخدمت مقياس المسئولية الاجتماعيـة إعـداد عثمـان (١٩٧٣م) ، وهـو المقيـاس

المستخدم في الدراسة الحالية .

٣- أما بالنسبة لنتائج الدراسات فقد اتفقت على أهمية المسئولية الاجتماعية بالنسبة للمجتمع، وقد أكدت على العلاقة الإيجابية بينها وبين بعض المتغيرات كالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي ودافع الإنجاز كما في دراسة (الزهراني ١٩٩٧م ؛ كردي، ٢٠٠٣م)، كما أكدت دراسة (كبيرة ؛ ١٩٨٨م) عن تفوق طالبات الأقسام العلمية في درجة إحساسهن بالمسئولية الاجتماعية في حين اختلفت نتائج دراسة (الزهراني، ١٩٩٧م) عنها في تأكيده على أن طلاب الأقسام الأدبية أكثر إحساساً بالمسئولية الاجتماعية، في حين أكدت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق في المسئولية الاجتماعية بين التخصصين (العلمي والأدبي) كدراسة(كمال،١٩٨٩م ؛القحطاني، ١٩٩٩م؛ إبراهيم ، ٢٠٠٤ م) ، وأثبتت دراسة (إبراهيم،٢٠٠٤م) عن عدم وجود فروق بين الطلاب في المسئولية الاجتماعية والعمر الزمني.

٤- من خلال استعراض الدراسات السابقة من حيث عيناتها وأدواتها ونتائجها يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتميز بحداثتها من حيث البحث في العلاقة بين الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كليات التربية للبنات بجدة.

ثالثا:فروض الدراسة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها ، ومن خلال عرض نتائجها والتعليق عليها، امكن لها صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء – ودرجات المسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي ومتوسطات درجات ذوات الأسلوب المعرفي

المندفع في المسئولية الاجتماعية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية ومتوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الأقسام العلمية ومتوسطات درجات طالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).

٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً : منهـــــــــج الدراســـــــــة.

ثانياً :مجتـــــــمع الدراســـــــــــة.

ثالثاً : عينــــــــــة الدراســــــــــة.

رابعاً : الوصف الإحصائي للعينــــــــة.

خامساً : أدوات الدراســـــــــــــــــة.

سادساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

يحوي هذا الفصل وصفاً للإجـــراءات الـــتي تم إنجـــاز هـــذه الدراســـة في ضـــوئها، حيث تعرض الباحثة وصفاً لمنـــهج الدراســـة المســـتخدم ، عينـــة الدراســـة ، الوصـــف الإحصائي للعينة ، والأدوات المستخدمة، وكذلك الشروط الـــتي روعيـــت في التطبيـــق ثم عرضاً لأسلوب المعالجة الإحصائية لبيانـــات الدراســـة في ضـــوء المنـــهج المســـتخدم، وفيما يلي وصفاً لهذه الجوانب :

أولاً : **منهج الدراسة**:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هـــو المنـــهج الوصـــفي (الارتبـــاطي) والـــذي يتناسب مع الدراسة وفروضها و يعرف بأنه "أســـلوب في البحـــث يـــتم مـــن خلالـــه وصف الظاهرة التي يُراد دراستها وجمع معلومات دقيقة عنـــها"، كمـــا يعتمـــد المنـــهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقـــع، ويهـــتم بوصـــفها وصـــفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً . (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠ م)

وكونه منهجاً وصفياً ارتباطياً فهو يضـــيف علـــى ذلـــك معرفـــة مـــا إذا كـــان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثـــر، ومعرفـــة درجـــة تلـــك العلاقـــة. (العســـاف، ٢٠٠٠م).

ثانياً : **مجتمع الدراسة**:

مجتمع الدراسة الحالية هن طالبات كليـــة التربيـــة بقســـميها العلمـــي والأدبي في كل من الفرقة الثانية، الفرقة الثالثـــة، والفرقـــة الرابعـــة. والـــلاتي تتـــراوح أعمـــارهن الزمنية مابين (١٩-٢٧) سنةبمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية .

ثالثاً : **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) من طالبات كلية التربيـــة بمدينـــة جـــدة، (٢٠٠) طالبة من الأقسام الأدبية و(٢٠٠) طالبـــة مـــن الأقســـام العلميـــة وتم تطبيـــق أدوات الدراسة عليهن على مرحلتين، المرحلة الأولى توزيـــع المقيـــاس الجمعـــي علـــيهن، وذلك في وقت مستقطع من تلقيهن لمواد الإعداد التربوي نظـــراً لان هـــذه المـــواد هـــي العامل المشترك بين كل الطالبـــات في جميـــع المراحـــل والأقســـام العلميـــة والأدبيـــة، وذلك بعد أخذ الإذن المسبق من أستاذة المـــادة والمرحلـــة الثانيـــة يـــتم فيهـــا تطبيـــق المقياس الفردي على كل طالبة على حدة .

وقد استثنت الباحثة الفرقة الأولي في كل قســـم وذلـــك نظـــراً لحداثـــة تلـــك الفرقة بقوانين ونظم التعليم الجامعي، واقتصرت على الفرقـــة الثانيـــة والثالثـــة والرابعـــة في جميع الأقسام العلميـــة والأدبيـــة، وقـــد تراوحـــت أعمـــارهن الزمنيـــةمن (١٩ – ٢٧)سنة.

وفي نهاية التطبيق بلغ عـــدد أفـــراد العينـــة (١٦٧) طالبـــة في القســـم العلمـــي و(١٦٢) طالبة في القسم الأدبي، وبـــذلك كـــان عـــدد أفـــراد العينـــة ككـــل (٣٢٩) طالبة، وتم استبعاد(٧١)استمارة وذلك في ضوء الاعتبارات الآتية:

- استبعاد أوراق الإجابة غير الصالحة التي لم يكمل فيها أفـــراد العينـــة الإجابـــة عنها، أو لعدم وضوح إجاباتهن.

- استبعاد أوراق الإجابات التي أظهــرت فيهــا المفحوصــة عــدم الجديــة في الاختبار.

والجدول رقم (١) يوضح كيفية توزيع عينة الطالبــات للأقســام الأدبيــة بعــد استبعاد الاستمارات غير المكتملة:

جدول(١) توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية

القسم / الفرقة	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة
الدراسات الإسلامية	١٠	١٠	١٠
التاريخ	١١	١٢	١٠
الجغرافيا	١١	١٠	١٢
اللغة العربية	١٢	١١	١١
اللغة الإنجليزية	١١	١١	١٠
المجمـــــوع	٥٥	٥٤	٥٣
	١٦٢		

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الطالبات للأقسام العلميــة بعــد اســتبعاد الاستمارات غير المكتملة.

جدول (٢)توزيع عينة طالبات كلية التربية للأقسام العلمية

القسم	الفرقة	الفرقة الثانية	الفرقة الثالثة	الفرقة الرابعة
الرياضيات		١٥	١٥	١٢
الفيزياء		١٢	١٤	١٥
الأحياء	علم الحيوان	٨	٧	٧
	علم النبات	٦	٧	٧

الكيمياء	١٥	١٣	١٤
المجموع	٥٦	٥٦	٥٥
	١٦٧		

ويتضح من الجدولين السابقين أن الفرق الثلاث قد مُثلت جميعها ، حيث تقاربت أعداد الطالبات في كل من التخصص ، القسم ، الفرقة .

رابعاً : **الوصف الإحصائي للعينة** :

قامت الباحثة بوصف إحصائي لعينة الدراسة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية وفقاً للتالي:

١- وفقاً لمتغير العمر : والجدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الطالبات وفقاً لمتغير العمر :

جدول(٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	العدد	النسبة	العمر	العدد	النسبة
١٩	٥١	١٥.٦٪	٢٠	٨٣	٢٥.٢٪
٢١	٥٣	١٦.١٪	٢٢	٤٧	١٤.٣٪
٢٣	٤٥	١٣.٧٪	٢٤	٣٤	١٠.٣٪
٢٥	٨	٢.٤٪	٢٦	٤	١.٢٪
٢٧	٤	١.٢٪	-	-	-

ويلاحظ من الجدول السابق أنه تراوحت نسب توزيع العينة وفقاً لمتغير العمر ما بين (١.٢٪-٢٥.٢٪) ، بحيث كانت أقل نسبة مئوية للفئة العمرية (٢٦-٢٧) ، بينما كانت أكبر نسبة للفئة العمرية (٢٠) .

٢-وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية : والجدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الطالبـــات وفقـــاً لمتغير الحالة الاجتماعية :

جدول(٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متزوجات	١٦٤	٪٤٩.٨
غير متزوجات	١٦٥	٪٥٠.٢
المجمـــوع	٣٢٩	٪١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق وبالنظر إلى قيمة النسبة المئوية لكل من عينة المتزوجـــات وغير المتزوجات وفقاً للمجموع الكلي ، أن العينة الكلية اشتملت على حوالي (٥٠٪) من المتزوجات ومثلهن من غير المتزوجات ، أي أنهما مثلتا تمثيلاً متساوياً .

٣- وفقاً للأسلوب المعرفي : والجدول رقم (٥) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي :

جدول(٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي

الأسلوب المعرفي	العدد	النسبة
مترويات	١١٠	٪٣٣.٤
مندفعات	١٢٠	٪٣٦.٥
بطيئات غير متقنات	١٥	٪٤.٦
سريعات متقنات	٨٤	٪٢٥.٥
المجمـــوع	٣٢٩	٪١٠٠

ويلاحظ من الجدول السابق أنه تقاربت النســـب المئويـــة لكـــل مـــن (مترويـــات- مندفعات – سريعات متقنات) بينما كانت أقل نسبة لـــ (بطيئات غير متقنات).

خامساً: أدوات الدراسة:

حيث إن الدراســة الحاليــة تقــوم بدراســة الأســلوب المعــرفي (التــروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبــات كليــة التربيــة للبنــات بمدينة جدة، وبعد مسح شامل للأدوات المتوفرة لقياس المــتغيرات موضــع الدراســة، تم تحديد بعض المقاييس المناســبة لقيــاس متغيراتهــا، لــذلك اقتضــت طبيعــة الدراســة استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس تزاوج الأشــكال المألوفــة الفرمــاوي ١٩٨٥م لقيــاس الأســلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

٢- مقياس المســئولية الاجتماعيــة عثمــان ١٩٧٣م للكبــار، وقــد قامــت (كردي ٢٠٠٣م) بتقنينه على طالبات كلية التربية بمدينة الطائف.

٣-استمارة بيانات شخصية من إعداد الباحثة.

١- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ت.أ. م (٢٠) لقياس بعد (التروي/الاندفاع) :

يُعتبر هذا الاختبار صورة جديــدة مــن اختبــار مطابقــة الأشــكال المألوفــة (MFFT)، والذي أعده كاجان (1964م) والــذي كــان الاختبــار الأوحــد لقيــاس هذا البعد، حيث كان يقيس متغيرين حساسين لهذا البعد هما الــزمن الــذي يمــر علــى المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشــكال البديلــة، ســواء كانــت هــذه الاســتجابة صحيحة أم خاطئة، وتسمي بفترة كمون الاســتجابة Latency ، والمــتغير الآخــر هــو عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصــول للحــل الصــحيح وتعــبر عــن الدقة Accuracy. وقد قام الفرماوي بإعادة بناء الاختبار لــيلائم البيئــة المصــرية مــن جهة، ومن جهة أخرى لمحاولة حل بعض المشــكلات القياســية الخاصــة بــه، منــها أن يصبح ملائم لمستوى أعمار عالية فوق ١٢ ســنه. وقــد أطلــق علــى هــذه الصــورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ذو المفردات العشرين تميــزاً لــه عــن الصــورة

الأصـــلية لاختبـــار كاجـــان، ورمـــز لهـــذا الاختبـــار ت.أ. م (٢٠) . (الفرمـــاوي، ١٩٨٥م).

أ - وصف المقياس:

يمثل الاختبار الحالي صورة جيـــدة مـــن اختبـــارات الأشـــكال المألوفـــة لقيـــاس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي، ويتكون الاختبار مـــن (٢٢) مفـــردة لأشـــكال مألوفة في الحياة والمفردتين الأولين فيـــه (الرجـــل العجـــوز والكتـــاب) همـــا لتـــدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار، وذلك قبـــل البـــدء في أخـــذ نتـــائج علـــى المفردات الأخرى. وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال، شـــكل يوجـــد بمفـــرده علـــى الصفحة اليمنى، ويسمى بالشكل المعياري، وثمانيـــة أشـــكال علـــى الصـــفحة اليســـرى وتسمى بالبدائل، والبدائل تشبه الشكل المعيـــاري، ولكـــن تختلـــف في بعـــض النقـــاط الدقيقة ماعدا شكل واحد منها، فإنـــه لا يحتـــوي علـــى أي اخـــتلاف عـــن الشـــكل المعياري، وهو ما يُسمى بالإجابة الصحيحة، والمطلوب مـــن المفحـــوص أن يشـــير إليـــه في كل مفردة. هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابـــة الصـــحيحة في كـــل مفـــردة عـــن المفردة الأخرى لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطي للمفحـــوص نوعـــاً مـــن ســـهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج . وقـــد أعـــد الفرمـــاي ورقـــة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصـــد درجـــة المفحـــوص علـــى كل من متغير الكمون وعـــدد الأخطـــاء. وأيضـــاً تحتـــوي علـــى أرقـــام الإجابـــات الصحيحة لسهولة معرفتها بواسطة الفاحص مع العلـــم بـــأن ورقـــة الإجابـــة لا يطلـــع عليها المفحوص.

ب - تعليمات المقياس:

يوفر الفاحص مكانا مريحا للمفحـــوص ويســـاعد علـــى تركيـــزه في الإجابـــة ويقوم بتدريبه على عمل الاختبـــار وذلـــك علـــى المفـــردتين الأولى والثانيـــة(الرجـــل العجوز والكتاب)ثم يطلب منه البدء في الإجابـــة علـــى مفـــردات الاختبـــار الرئيســـية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشبه الشـــكل المعيـــاري تمامـــا دون اختلافـــات على أن تعرض المفردة بكل مكوناها على المفحـــوص مـــرة واحـــدة وليســـت متفرقـــة

عند بدء المفحوص في النظر إلى البدائل وعلى الفـاحص أن يبـدأ في تسـجيل الوقـت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى، وذلك بواسـطة سـاعة إيقـاف، سـواء كانت الاستجابة الأولى صحيحة أم خاطئـة، فـإذا كانـت صـحيحة فيُطلـب مـن المفحوص أن ينتقل إلى المفردة التالية، وذلـك دون تـدوين أي خطـأ عليـه. أمـا إذا كانت الاستجابة خاطئة يُطلب منه أن يحـاول مـرة ومـرة إلى أن يشـير إلى الشـكل المطابق للشكل المعياري مع حساب عدد الأخطـاء وعـادة فـإن أقصـى عـدد مـن الأخطاء يرتكبها المفحوص في أي مفردة سبع أخطاء (الفرماي، ١٩٩٤م).

تشمل النتائج في ورقة الإجابة مع الفاحص أيضـاً بيانـات المفحـوص، ويجمـع عدد الأخطاء التي ارتكبـها المفحـوص في كـل المفـردات، وكـذلك الـزمن الـذي استغرقه، وعلى أساس متوسط درجات زمن كمـون الاسـتجابة لكـل أفـراد العينـة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفـاحص تصـنيف العينـة إلى أربـع مجموعـات هي:

- مجموعة المترويين، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينـة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط.
- مجموعة المندفعين ، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط.
- مجموعة بطيء/غير دقيق، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفـراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء فوق المتوسط .
- مجموعة سريع/مع الدقة، وهي التي حصلت على زمن أقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عدد من الأخطاء أقل من المتوسط .

ج- صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:

صدق الاختبار:

قام الفرماوي (١٩٨٥ م) في جمهورية مصر العربيـة بحسـاب صـدق الاختبـار باستخدام طريقة صدق المحك، وذلك باستخدام ثـلاث أدوات أعـدها الفرمـاوي بنـاء

على الإطار النظري للأسلوب موضع الدراسة:

١- مقياس لفظي لقياس بُعْد (التروي/ الاندفاع)، وقــد قــام بتطبيقــه جماعيــاً على عينة التقنين التي طبق عليها اختبــار ت.أ. م. (٢٠)، ووجــد أن معامــل الارتبــاط لكل من بعدي الكمــون، وعــدد الأخطــاء هــي (٠.٢٤ ، ٠.٦٨٠) دالــة عنــد مستوى (٠.٠١ - ٠.٠٠١) على التوالي.

٢-كما قام الفرماوي ببناء مقياســين تقــديريين للمــدرس، يقــوم بواســطتها بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التــروي أو الانــدفاع، ويرمــز للمقيــاس الأول (ت١)، والثاني (ت٢)، وحسب معاملات الارتبــاط بــين درجــة (ت١) وكــلاً مــن الكمون وعدد الأخطاء في (ت. أ.م) (٢٠)، وكانــت (٠,٢١) ودالــة عنــد مســتوى (٠,٠٥)، وبالنسبة لعدد الأخطاء (٠.٥٦) دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

ثبات الاختبار:

تأكد الفرماوي (١٩٨٥م) من ثبــات الاختبــار، وذلــك باســتخدام طريقــة إعادة تطبيق الاختبار بعد ١٧ يوماً مــن التطبيــق الأول في ظــروف مشــابهة للتطبيــق الأول، ورصدت النتائج بنفس الطريقــة، حيــث كانــت معــاملات الارتبــاط لــزمن الكمون (٠,٨٥)، وبالنسبة لعدد الأخطاء(٠,٦٨).

د- صدق و ثبات المقياس على البيئة السعودية:

- قام (صعدي ١٤٢٠ هــ) بالتأكــد مــن صــدق وثبــات اختبــار تــزاوج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عنــدما أجــرى دراســية علــى المعلمــين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان حيث تأكد مــن صــدق الاختبــار فوجــد أن معامل الارتباط بين الزمن وعــدد الأخطــاء لمجموعــة المتــرويين (٠.١١) ومعامــل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المنــدفعين تســاوي (٠,٢٤)، أمــا معامــل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعــة الآخــرين فكانــت (٠.٤٨). كمــا قــام بإعادة الاختبار، وذلك للتأكد من ثباته، فوجد أن معامل الارتبــاط لكــل مــن الــزمن، وعدد الأخطاء في التطبيقين كالتالي (٠.٩٩٥) للزمن و(٠.٩٥١) للأخطاء.

- كما قام (السلمي ١٤٢٤هـ) بالتأكد من صدق وثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة على البيئة السعودية، وذلك عندما أجرى دراسته على طلاب المرحلة الثانوية (الصف الثالث ثانوي) علمي/أدبي، بمدينة مكة المكرمة، حيث كان معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمترويين (- ٠.٤٣)، وهذا يوضح أن هناك ارتباطاً عكسياً بين الزمن وعدد الأخطاء، حيث إنه كلما زاد الزمن قلّ عدد الأخطاء، كما وجد معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء للمندفعين (-٠.٥٦) ، وهذا يوضح أن هناك ارتباط عكسي، حيث إنه كلما قلّ الزمن زاد عدد الأخطاء لدى المندفعين. وبالنسبة لمعامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة الآخرين فقد كان (٠.٦٦).، وللتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية للاختبار ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الزمن في النصفين فكان(٠,٤٨).

هـ_ الدراسة الاستطلاعية:

لقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت فيها مقياس تزاوج الأشكال المألوفة والذي أعده الفرماوي (١٩٨٥م)، وذلك على عينة مكونة من (٤٤)مفحوصة من مجتمع الدراسة للتأكد من وضوح مفردات المقياس وأنه لا توجد أي صعوبة في الإجابة عليها وكذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المحلية خاصة وانه لم يسبق أن طبق على عينة مشابهه لعينة الدراسة من قبل ذلك. وقد تم استبعاد أربع استمارات نظرا لعدم استكمالها بسبب عامل الملل وضيق الوقت ، وبالتالي أصبح عدد العينة الاستطلاعية (٤٠) مفحوصة.

(١) صدق المقياس:

لقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي والذي يُعد مؤشر من مؤشرات الصدق وكذلك الثبات، حيث تم حساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية في كل من الزمن وكذلك عدد الأخطاء والنتائج الخاصة بذلك موضحة بالجدول رقم (٦):

جدول (٦)يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة والدرجة الكلية لكل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة **(ن=٤٠)**

م	المفــردة	زمن الاستجابة	عدد الأخطاء
١	السفينة	٠,٩٢٩	٠,٦٣٣
٢	التلفون	٠,٩٢٣	٠,٦٥٦
٣	الطائرة	٠,٩١٦	٠,٦٧١
٤	رجل الأعمال	٠,٩١٢	٠,٧٣٥
٥	الأسد	٠,٩١٣	٠,٦٨٣
٦	التفاحة	٠,٩١٨	٠,٦٤٩
٧	القلم	٠,٩١٧	٠,٦٦٤
٨	الحذاء	٠,٩١٧	٠,٦٥٩
٩	السمك	٠,٩١٧	٠,٦٤١
١٠	الساعة	٠,٩١٦	٠,٦٩٣
١١	الزجاجة	٠,٩١٤	٠,٦٤١
١٢	الشجرة	٠,٩١٢	٠,٦٧٠
١٣	العربة	٠,٩١٦	٠,٦٤٤
١٤	الخريطة	٠,٩١٤	٠,٦٥٩
١٥	الوجه	٠,٩١٥	٠,٦٧٠
١٦	الفرشاة	٠,٩١٨	٠,٦٧٣
١٧	الكاميرا	٠,٩١٨	٠,٦٤٢
١٨	الوردة	٠,٩١٧	٠,٦٥٩
١٩	العنكبوت	٠,٩١٧	٠,٦٨١
٢٠	التلفزيون	٠,٩١٧	٠,٦٦٢
المجـــموع الكلي		٠,٩٢١	٠,٦٧٧

نلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

أ- بالنسبة لزمن الاستجابة فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية مابين (٠.٩١٢/ ٠.٩٢٣) وهي قيم مرتفعة، مما يبين لنا أن المقياس يمتاز بدرجة عالية من الصدق.

ب- بالنسبة لعدد الأخطاء فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية مابين (٠.٦٣٣/ ٠.٧٣٥) ، وهي قيم جيدة تطمئن الباحثة في استخدام هذا المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة جتمان، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك :

جدول(٧)يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

المتغير	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
زمن الاستجابة الأولى	٠,٩٢١	جتمان=٠.٨٦٥
عدد الأخطاء	٠,٦٧٧	جتمان=٠.٧١٠

من هذا الجدول نلاحظ:

أ- قيمة معامل الثبات بالنسبة لزمن الاستجابة مرتفع، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٢١) والتجزئة النصفية(٠.٨٦٥) مما يطمئن الباحثة لاستخدامه.

ب -قيمة معامل الثبات بالنسبة لعدد الأخطاء تعتبر جيدة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ(٠.٦٧٧) والتجزئة النصفية(٠.٧١٠) مما يطمئن الباحثة عند استخدامه.

٢- مقياس المسئولية الاجتماعية:

قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المقاييس التي تقيس المسئولية الاجتماعية وقد استقرت على مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد عثمان حيث انه كان من انسب المقاييس وأشهرها والتي تقيس المسئولية الاجتماعية وهو يناسب أيضا الدراسة الحالية

للأسباب التالية:

١- باعتبار أن الباحثة قد تبنت أغلب مفاهيم عثمان حول المسئولية الاجتماعية فكان من المناسب تبني مقياسه أيضاً.

٢- حداثة تقنين المقياس (كردي، ٢٠٠٣م) على البيئة السعودية على عينة مشابهة لعينة الدراسة (طالبات كلية التربية بالطائف) ومن نفس المنطقة تقريباً وهي منطقة مكة المكرمة.

أ- وصف المقياس وتعليماته :

صمم مقياس المسئولية الاجتماعية، صورة (ت) للثانوي، والصورة (ك) للكبار لقياس المسئولية الاجتماعية في ضوء التحليل السابق لها، وبصفة خاصة تحليلها إلى عناصرها الثلاثة وهي الاهتمام، والفهم، والمشاركة. فقد اختيرت عناصره لقياس درجة اهتمام الفرد بالجماعة أو الجماعات التي يتفاعل معها، ودرجة محاولته فهم هذه الجماعة، ثم قياس درجة مشاركته نشاط هذه الجماعة كما يقدرها هو نفسه. وعلى الرغم من أن قياس عنصر المشاركة عن طريق تقدير الفرد لنفسه لن يكون مطابقاً لواقع سلوك الفرد الفعلي، فإن تقديره هذا هو في ذاته دلالة على ما يعطيه من أهمية لهذا السلوك.

وتتكون صورة (ك) من مقياس المسئولية الاجتماعية من (٨٥) عنصراً. وهي عبارات تعكس ألواناً من السلوك أو الآراء، اختيرت بعد عرضها على عدد من الحكام المتخصصين في علم النفس والتربية، ويطلب من المفحوص أن يحدد إجابته وفقاً لمقياس متدرج لكل عبارة يتكون من أربع نقاط:

دائما - في كثير من الأحيان - قليلاً - نادراً

ومن بين هذه العناصر يوجد (٥٩) عنصراً إيجابياً، وتقدر درجاتها هكذا :

٤ - ٣ - ٢ - ١

كما يوجد (٢٦) عنصراً سالباً، وهذه تقدر درجاتها هكذا :

١ - ٢ - ٣ - ٤

وتجمع هذه الدرجات لنحصل في النهاية على درجة كلية للمسئولية الاجتماعية، ويتكون المقياس من كراسة للتعليمات والأسئلة، بالإضافة إلى ورقة إجابة للمقياس. (عثمان،

١٩٧٣م)، ولقد قامت الباحثة بطباعة صورة جديدة للمقياس تكون الأسئلة والإجابة عليها مدمجه في مقياس واحد، وذلك لتسهيل إجابة المفحوص على أسئلة المقياس من باب تــوفير الجهد والوقت المبذولين في الإجابة.

ب- صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية :

قامت كردي ٢٠٠٣م بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (٥٠) طالبة للتأكد من إجراءات الضبط الإحصائي للمقياس.

(١) صدق المقياس :

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) :

عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات، ومدى مناسبتها للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس. وكانت نتيجة التحكيم أن حُذفت عبارة واحدة من المقياس لا تتناسب مع البيئة السعودية، وذلك بعد أخذ رأي المحكمين في ذلك وهي: (أحب أن اعرف الطريقة التي يســير العمــل وفقاً لها في المجالس النيابية المختلفة في بلدي) ، وأعيدت صياغة البعض الآخر مثل: (أحــب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات القومية)، (أفضل الذهاب إلى السينما علــى حضور ندوة عن مشكلة اجتماعية) ، (أفضل الاستماع إلى بعض الأغاني في الإذاعة علــى الاستماع إلى نشرة الأخبار) (يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعــد في الأتــوبيس أو السينما) ، (أحب أن اشترك في تنظيم العمل بمستشفى في الحي الذي أعيش فيه) ، (أحــب أن اشترك في احتفالات الأعياد القومية في بلدي) ومن ثم قامت كردي بتعديلها في ضــوء أهداف وطبيعة مفحوصات الدراسة إلى: (أحب أن تكــون عنــدي مجموعــة كتــب في الموضوعات الاجتماعية) ،(أفضل الذهاب إلى حفلة على حضــور نــدوة عــن مشــكلة اجتماعية)، (أفضل الاستماع إلى بعض الأناشيد في الإذاعة علــى الاســتماع إلى نشــرة الأخبار)، (يضايقني أن أرى شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو القاعــة الدراســية)، (أحب أن أشترك في تنظيم العمل في نشاط أو رحلة مع زميلاتي)، (أرحــب إذا دعيــت للمساعدة في الجمعيات الخيرية)، (أحب أن اشترك في الاحتفالات والأنشطة التي تقــام في

كليتي). هذا وقد أخذت كردي بنسبة اتفاق تقدر بـــ ٩٠ ٪ .(كردي،٢٠٠٣ م)

- صدق المضمون:

لقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٥-٠,٨٣) ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما حُسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل بُعْد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت تساوي (٠,٨٣) لبُعْد الاهتمام و(٠,٧١) لبعد الفهـــم، و(٠,٨٠) لبُعْد المشاركة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). (كـــردي، ٢٠٠٣م).

(٢) ثبات المقياس :

لقد تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيـــق المقيـــاس مرتين بفاصل زمني قدره (١٥ يوماً)، وحسبت قيمة الارتباط فكانت تســـاوي (٠,٧٧) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) . (كردي ، ٢٠٠٣).

معامل الصدق و الثبات للمقاييس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب معامل الصدق و الثبات للمقاييس المســـتخدمة في الدراســـة الحالية، وذلك بالنسبة للعينة الكلية بعدة طرق توضح في الجداول التالية:

أ- حساب الصدق لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع):

(١)صدق الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معامل الارتباطبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على النحو التالي:

١- بالنسبة للأخطاء:

حيث تم حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية بالنسبة للأخطاء والجدول رقم (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨)يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
السفينة	٠.٥١٤	الزجاجة	٠.٥٤٠
التلفون	٠.٤٩٣	الشجرة	٠.٥٢٦
الطائر	٠.٣٤٩	العربة	٠.٦٠٥
الرجل	٠.٤١٤	الخريطة	٠.٣٤٤
الأسد	٠.٤٦٧	الوجه	٠.٤٣٨
التفاحة	٠.٥١٠	الفرشاة	٠.٥٠٤
القلم	٠.٣٩٨	الكاميرا	٠.٤٦٦
الحذاء	٠.٣٤١	الوردة	٠.٥٦٣
السمك	٠.٥٧٣	العنكبوت	٠.٤٨١
الساعة	٠.٣٣٤	التلفزيون	٠.٥٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالنسبة للأخطاء قد تراوحت مابين (٠.٣٣٤-٠.٦٠٥) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

٢-بالنسبة لزمن الاستجابة:

تم حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية وذلك بالنسبة للزمن والجدول رقم (٩) يوضح ذلك :

جدول(٩)يوضح قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لزمن الأستجابة في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

الزمن	معامل الارتباط	الزمن	معامل الارتباط
زمن ١	٠.٥٣٩	زمن١١	٠.٦٠٣
زمن٢	٠.٥٢٥	زمن١٢	٠.٥٩٨
زمن ٣	٠.٥٨٠	زمن١٣	٠.٢٠٧
زمن٤	٠.٦١٦	زمن١٤	٠.٦٢٨
زمن٥	٠.٥٨٨	زمن١٥	٠.٣١٠
زمن٦	٠.٥١٨	زمن١٦	٠.٥٥٠
زمن٧	٠.٥٤٢	زمن١٧	٠.١٧٥
زمن٨	٠.٥١٩	زمن١٨	٠.٦٢٧
زمن٩	٠.١٩١	زمن١٩	٠.٦٢٩
زمن١٠	٠.٦٠٨	زمن٢٠	٠.٤٧٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالنسبة للزمن قد تراوحت مابين (٠.١٧٥-٠.٦٢٩) ، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٢- بالنسبة لزمن الاستجابة وعدد الأخطاء :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك :

جدول(١٠)يوضح قيم معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

المتغير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
زمن الاستجابة X عدد الأخطاء	-٠.٤٨١	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط يساوي (-٠.٤٨١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على أن هناك ارتباط عكسي بين زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، حيث إنه كلما زاد الزمن قلّ عدد الأخطاء،

(٢)الصدق التمييزي:

تم حساب المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات الأخطاء وزمن الاستجابة عن طريق حساب المتوسطات والانحراف المعياري، والجدولين رقم (١١) و(١٢) يوضحان ذلك.

جدول(١١)يوضح المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات الأخطاء في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
السفينة	منخفضات	٨٨	٠.٤٤	٠.٧٠٩	١٢٦.٨٣	٨.١٥٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٤	١.٤٤			
التلفون	منخفضات	٨٨	٠.٢٨	٠.٧٤٢	١٤٦.٨٧٩	٩.٢٠٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦٥	١.١٧٥			
الطائر	منخفضات	٨٨	٠.٢٨	٠.٥٠٢	١١٠.١٤٩	٥.٤٣١	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٣	١.٣٦٣			
الرجل	منخفضات	٨٨	٠.٤٨	٠.٧٤٢	١١٩.٤٣٣	٧.٧٤٥	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	٢.٠	١.٦٨٨			
الأسد	منخفضات	٨٨	٠.١٩	٠.٤٧٦	٩٥.٢٢٢	٦.٧١٤	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٠	٢.١٨٨			
التفاحة	منخفضات	٨٨	٠.١١	٠.٣٥٣	٩٧.٣٨٠	٧.٠٢٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٢٣	١.٤٤٤			
القلم	منخفضات	٨٨	٠.١١	٠.٣٥٣	٩٥.٩٠٩	٥.٩٣٣	٠.٠١

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
	مرتفعات	٨٨	١.١٣	١.٥٦٠			
الحذاء	منخفضات	٨٨	٠.١٥	٠.٤١٦	١٠٢.٧٤٥	٦٠١٤٥	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٠٩	١.٣٧٨			
السمك	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٤٠٧	١٠٢.٣٩٥	٨.٩٠٩	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٥٢	١.٣٦٤			
الساعة	منخفضات	٨٨	٠.٢٤	٠.٥٠٣	١٠٨.٥٣٥	٤.٩٦٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٠٣	١.٤١٨			
الزجاجة	منخفضات	٨٨	٠.١٩	٠.٥٠٠	١١٤.٦٥٧	٩.٩١٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦٠	١.٢٣٧			
الشجرة	منخفضات	٨٨	٠.١٣	٠.٣٦٦	٩٧.٠٨٥	٨.٠٦٧	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٤٧	١.٥١٦			
العربة	منخفضات	٨٨	٠.٢٤	٠.٤٧٩	١٠٣.٦٩٧	٩.٤٥١	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٨٦	١.٥٤٠			
الخريطة	منخفضات	٨٨	٠.٢٦	٠.٦٨٦	١١٠.٨١٨	٦.١٩٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٥٦	١.٨٣٧			
الوجه	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٣٧٨	٩٤.٢٣٢	٦.٠٣٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٣٩	١.٨٥٣			
الفرشاة	منخفضات	٨٨	٠.١٠	٠.٤٣٠	١٠٤.٦٩٧	٧.١١٦	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٧	١.٣٤١			
الكاميرا	منخفضات	٨٨	٠.١٨	٠.٤٩٢	١٠١.٨٢٦	٦.٧٥٧	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٤٤	١.٦٨١			
الوردة	منخفضات	٨٨	٠.١٧	٠.٤٦٠	١٠٥.٣٥٥	٩.١٣٠	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.٦١	١.٤١٠			

الصورة		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
العنكبوت	منخفضات	٨٨	٠.٠٩	٠.٢٨٩	٩٥.٥٠٩	٧.٣٣٢	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	١.١٤	١.٣٠٦			
التلفزيون	منخفضات	٨٨	٠.٢٣	٠.٤٧٣	٩٧.٧٧٤	٨.٥٦٢	٠.٠١
	مرتفعات	٨٨	٢.٠١	١.٨٩٧			

جدول(١٢) يوضح المقارنة الطرفية لمرتفعات ومنخفضات زمن الاستجابة في مقياس تزاوج الأشكال المألوفة

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
زمن ١	منخفض	٨٢	٠.٣٤٣٨	٠.٢٨٩٦٣	١٠٨.٦٥٣	١٥.٥٧١	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٣١٢	٠.٦٩٠٤٣			
زمن٢	منخفض	٨٢	٠.٣٢١١	٠.٢١٣٣٧	١٠١.٤٩٨	١٣.١٢٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٢٣٧٣	٠.٥٩٤٩٥			
زمن٣	منخفض	٨٢	٠.٢٩٧١	٠.١٧٩١٩	٨٩.٩٠٥	١٣.٨٠٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٩٢٢	٠.٧٦٣١٣			
زمن٤	منخفض	٨٢	٠.٣٠٠٠	٠.١٩٢٨٧	٨٧.٥١٦	١٦.٣٦٢	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	٢.٠٧٠٩	٠.٩٦٠٩٢			
زمن٥	منخفض	٨٢	٠.٢٧٤٠	٠.١٧٩٩١	٨٧.٩٥٩	١٤.٥٥٦	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٩٧٨	٠.٨٦٧٢٦			
زمن٦	منخفض	٨٢	٠.٢٧٠٧	٠.١٨٦٥٨	٩٥.٣٠٦	٨.٦٧٩	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	٠.٨٩٦٢	٠.٦٢٥٣٨			

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
زمن٧	منخفض	٨٢	٠.٢٧١٥	٠.١٤٧٠٨	٩١.٢١٨	١٢.٦٥٢	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.١١٣٥	٠.٥٨٤٤٥			
زمن٨	منخفض	٨٢	٠.٢٨٧	٠.٢١٠٩	١٠٣.٣٨٢	١٣.٥١٢	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.١٨٢	٠.٥٦١٨			
زمن٩	منخفض	٨٢	٠.٢٧٦٠	٠.١٧٧٩٠	٩٢.٠٣٣	١٣.٤٤٢	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣١٩٥	٠.٦٨٠١١			
زمن١٠	منخفض	٨٢	٠.٣٢٩٠	٠.٢٥٣٢٤	٩٩.١٥٤	١٣.٠١٦	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٦٩١	٠.٧٥١٦٦			
زمن١١	منخفض	٨٢	٠.٢٧١٠	٠.١٩٣٠٥	٨٩.١٢٧	١٠.٤٦١	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٢٩٠١	٠.٨٦٠٨٠			
زمن١٢	منخفض	٨٢	٠.٢٦٥٧	٠.٢١٤١٨	٩٥.٥٨٣	١٣.٨٤٥	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٠١٠	٠.٧١٠٩٤			
زمن١٣	منخفض	٨٢	٠.٦٨٥٠	٣.١٧٥٠٦	١٦٢	٢.٢٠٨	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤٨٤٠	٠.٨١٢٩٠			
زمن١٤	منخفض	٨٢	٠.٢٨٧٦	٠.٢١٧٣٧	٨٥.٦١٧	١١.٢٨٨	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٩١٤٦	١.٢٨٧٠٤			
زمن١٥	منخفض	٨٢	٠.٤٨٨	٢.٠٧٨٦	١٦٢	٣.٦٥٢	٠.٠٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣٧٥	٠.٧٤١			
زمن١٦	منخفض	٨٢	٠.٢٧١١	٠.٢١٢٦٤	٩٥.٠٨٢	٨.٣٦٣	٠.٠٠١

الزمن		العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	درجة ت	مستوى الدلالة
	مرتفع	٨٢	٠.٩٦٣٠	٠.٧١٨٤٧			
زمن١٧	منخفض	٨٢	٠.٢٦٦	٠.١٦٤٣	٨١.٢٠٠	٢.٧٠٠	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٦٦١	٤.٦٧٥٦			
زمن١٨	منخفض	٨٢	٠.٢٨٢٨	٠.١٨٤٨٩	٩٠.٤٨٩	١٣.٠٥٥	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤١٤١	٠.٧٦٢٦٦			
زمن١٩	منخفض	٨٢	٠.٢٧٠	٠.٢٣١١	٩٨.٨٢٠	١٤.١٩٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٤١٤	٠.٦٩٢٥			
زمن٢٠	منخفض	٨٢	٠.٣٩٨٨	٠.٨٨١٢١	١٥٧.١١٠	٧.٨٣٨	٠.٠١
	مرتفع	٨٢	١.٣٩٣٣	٠.٧٣٧٣٢			

ويتضح من الجدولين السابقين أن عبارات المقياس جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبالتالي يكون المقياس قادراً على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في عدد الأخطاء وزمن الاستجابة.

ب- حساب معامل الثبات لمقياس الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع):

وقد تم حساب معامل الثبات لمقياس (التروي /الاندفاع) بطريقة (ألفا) ، والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلتي سبيرمان-براون وجتمان ، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك :

جدول (١٣)يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
عدد الأخطاء	٠.٨٢٩	سبيرمان براون=٠.٨٠٣
		جتمان=٠.٧٩٦
زمن الاستجابة	٠.٨٥٥	سبيرمان براون=٠.٨١٠
		جتمان=٠.٨٠٣

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات لكل من عدد الأخطاء وزمن الاستجابة تراوحت ما بين (٠.٧٩٦ - ٠.٨٥٥) وجميعها معامل ثبات مرضية .

ج- حساب الصدق لمقياس المسئولية الاجتماعية:

استخدمت الباحثة للدراسة الحالية مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد/ عثمان ١٩٧٣م وقد قامت كردي (٢٠٠٣م)، بتقنين المقياس على البيئة السعودية لنفس مواصفات عينة الدراسة الحالية، وهن طالبات كلية التربية بمدينة الطائف، وقد قامت الباحثة بحساب معامل الصدق لمقياس المسئولية الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية، وذلك بالنسبة للعينة الكلية عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك :

جدول (١٤) يوضح قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٢٩١	٢٢	٠.١٩٠	٤٣	٠.٢١٠	٦٤	٠.٣٥٨
٢	٠.٤٣٤	٢٣	٠.٥١٩	٤٤	٠.٥٠٢	٦٥	٠.٤٢٨
٣	٠.٣٩٩	٢٤	٠.٣٩٦	٤٥	٠.٣٧١	٦٦	٠.٢١٤
٤	٠.٤٢١	٢٥	٠.٣٢٤	٤٦	٠.٣٧٦	٦٧	٠.٣٦٠

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٥	٠.٣١١	٢٦	٠.٢٤٠	٤٧	٠.٣٨٠	٦٨	٠٠.٣٧١
٦	٠.٢٢١	٢٧	٠.٤٢٠	٤٨	٠.٤٠٢	٦٩	٠.٤٧٠
٧	٠.٤٠٩	٢٨	٠.٣٣٣	٤٩	٠.٣٧٢	٧٠	٠.٢١٣
٨	٠.٢٤٧	٢٩	٠.٣١٧	٥٠	٠.٢٥٠	٧١	٠.٣٣٦
٩	٠.٣٥٢	٣٠	٠.١٩١	٥١	٠.٥١٤	٧٢	٠.٢٦٠
١٠	٠.٣٣٠	٣١	٠.٢٥٠	٥٢	٠.٢٥١	٧٣	٠.٥٠٢
١١	٠.٤٦٣	٣٢	٠.٣٤٠	٥٣	٠.٢٩٢	٧٤	٠.٢٨٠
١٢	٠.٤٢١	٣٣	٠.٣٢٩	٥٤	٠.٢٩٢	٧٥	٠.٤٣٦
١٣	٠.٢٢١	٣٤	٠.٢٩٠	٥٥	٠.٤٤٦	٧٦	٠.٤٣٥
١٤	٠.٢٩٥	٣٥	٠.٣٧٣	٥٦	٠.٣٠٠	٧٧	٠.٤١٨
١٥	٠.٣٧٨	٣٦	٠.٢٢٢	٥٧	٠.٥٨٠	٧٨	٠.٦١٦
١٦	٠.٢٩١	٣٧	٠.٢٢٩	٥٨	٠.٤٣٥	٧٩	٠.٤١٨
١٧	٠.٢٨٢	٣٨	٠.٢٧٣	٥٩	٠.٢٦٢	٨٠	٠.٢٢٤
١٨	٠.٣٨٠	٣٩	٠.٢٥٦	٦٠	٠.٣٥٠	٨١	٠.٢٦٤
١٩	٠.٣٢٤	٤٠	٠.٤٥٢	٦١	٠.٣٧٤	٨٢	٠.٢٤٠
٢٠	٠.٤٤٤	٤١	٠.٣٣٣	٦٢	٠.٥٠٥	٨٣	٠.٤٢١
٢١	٠.٣١٠	٤٢	٠.٣٠٠	٦٣	٠.٢٢٠	٨٤	٠.٣٢٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية قد تراوحت مابين (٠.١٩٠ ، ٠.٦١٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وتعتبر هذه النتيجة مرضية إلى حدٍ ما ، مما يطمئن الباحثة إلى استخدامه، خاصة وأن المقياس قد تم تقنينه قبل مدة زمنية وجيزة (كردي، ٢٠٠٣م).

د- حساب قيم معامل ثبات مقياس المسئولية الإجتماعية :

قامت الباحثة بحساب قيم معامل ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية، وذلك بطريقـــة (ألفا) ، والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة عبارات المقياس إلى عبارات فردية وزوجية ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة سبيرمان-براون والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك :

جدول(١٥)يوضح قيم معاملات ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية

معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
٠.٨٨١	٠.٨٤٥

ويتضح من الجدول (١٥) أن قيم معامل الثبات عالية ، مما يعني أن المقياس ثابت.

٣-استمارة بيانات الشخصية:

قامت الباحثة بتصميم استمارة لمعرفة البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراســة وفق متغيرات وفروض الدراسة الحالية، وقد تكونت هذه الاستمارة من عدة أسئلة توضــح المعلومات الشخصية المطلوبة لاستكمال أدوات الدراسة. وقد تم توزيع هذه الاستمارة على أفراد العينة قبل تطبيق مقياسي الدراسة (تزاوج الأشكال المألوفة والمسئولية الاجتماعية).

سادساً:الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية التالية :

١ - معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول .

٢ - اختبار T - test للتحقق من الفرض ٢ ، ٤ ، ٨.

٣ - اختبار كا٢للتحقق من الفرض ٣، ٥ ، ٧

٤ - اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفرض ٦.

جدول(١٦) يوضح ملائمة الفروض والمقاييس والأساليب الإحصائية التي استخدمت في الدراسة الحالية

م	نص الفرض	المقياس	الأسلوب الإحصائي المستخدم
الفرض الأول	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء - والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة.	الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)+ المسئولية الاجتماعية.	معامل ارتباط بيرسون
الفرض الثاني	لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية.	الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)+ المسئولية الاجتماعية.	اختبار (ت) T, test
الفرض الثالث	لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)	الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) + متغير نوع التخصص	اختبار كا٢
الفرض الرابع	لا توجد فروق ذات دلاله احصائيه بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية	المسئولية الاجتماعية + متغير نوع التخصص	اختبار (ت) T, test
الفرض الخامس	- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لإختلاف العمر الزمني	الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) + متغير العمر	اختبار كا٢
الفرض السادس	- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لإختلاف العمر الزمني	المسئولية الاجتماعية + متغير العمر	تحليل التباين الأحادي

م	نص الفرض	المقياس	الأسلوب الإحصائي المستخدم
الفرض السابع	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات / غير متزوجات).	الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) + متغير الحالة الاجتماعية	اختبار كا٢
الفرض الثامن	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).	المسئولية الاجتماعية + متغير الحالة الاجتماعية.	اختبار (ت) T, test

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

ثانياً :عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

١- **الفرض الأول**

٢- **الفرض الثاني**

٣- **الفرض الثالث**

٤- **الفرض الرابع**

٥- **الفرض الخامس**

٦- **الفرض السادس**

٧- **الفرض السابع**

٨- **الفرض الثامن**

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج البحث الراهن ومناقشتها مشيرة في هذا الصدد إلى مدى تحقيق الأهداف والتساؤلات الخاصة بمشكلة البحث الحالي، والتي سبق تحديدها مع محاولة تفسيرها في ضوء الإطار النظري لهذا البحث، وأيضا في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، على الرغم من ندرة الأبحاث التي سبق وأن تناولت متغيري الدراسة الحالية- في حدود علم الباحثة - وذلك لأن الاتجاه إلى دراسة السلوك المعرفي مع السلوك الاجتماعي يُعد من الاتجاهات الحديثة في الوقت الحالي، وبهذا يكون هذا الفصل متضمناً معرفة نتائج العلاقة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية بين طالبات كلية التربية، ومعرفة نتائج الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وفي المسئولية الاجتماعية بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية، ونتائج الفروق في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) والمسئولية الاجتماعية بين طالبات كلية التربية نتيجة لاختلاف العمر الزمني واختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/غير متزوجات).

أولاً : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

الجدول التالي يوضح الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة :

جدول (١٧)الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	أقل درجة	أعلى درجة
التروي/ الاندفاع	٢.٢٢١٩	٢.٠٠٠٠	٢.٠٠	١.١٦٤٥٢	١.٣٥٦	١.٠٠	٤.٠٠
المسئولية الاجتماعية	٢٥١.٠١٢٢	٢٥٣.٠٠٠	٢٤٠.٠٠	٢٣.٧٠٦٦	٥٦٢.٠	١٥٥	٣٢١
العمر	٢١.٣١	٢١.٠٠	٢٠	٢.٠٥٥	٤.٢٢٢	١٩	٢٧

ثانياً :عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها :

فيما يلي عرض وتفسير ومناقشة النتائج المترتبة على اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة:

١- الفرض الأول:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي/الانـــدفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبـــات كليـــة التربية للبنات بمحافظة جدة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقـــة بين درجات طالبات كلية التربية للبنات بجدة في الأسلوب المعرفي (التـــروي/ الانـــدفاع) والمسئولية الاجتماعية ، والنتائج الخاصة بذلك مدونة بالجدول التالي:

جدول (١٨)يوضح قيمة معامل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية

المتغير	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) X المسئولية الاجتماعية	٣٢٩	٠.٠٥٧	٠.٣٠غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتبـــاط بلغـــت (٠.٠٥٧) ، وهـــي قيمة غير دالة إحصائياً ، وهذا يدل على إنـــه لا توجـــد علاقـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بين الأسلوب المعـــرفي (التـــروي / الانـــدفاع)) في ضـــوء زمـــن الاســـتجابة وعـــدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كليـــة التربيـــة للبنـــات، بمحافظـــة جدة ويتحقق بذلك صحة الفرض الأول.

و لم يتم العثور على أي دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجـــة – في حـــدود علـــم

الباحثة - وذلك لأن الاتجاه إلى ربط الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) كمتغير معرفي والمسئولية الاجتماعية كمتغير اجتماعي يُعد من الاتجاهات الحديثة والتي لم تتم دراستها بكثرة.

وبالنظر إلى طبيعة الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نجد إنه يُسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في المكونات الاجتماعية بالإضافة إلى المكونات المعرفية والإدراكية ، كما أن هذا الأسلوب يتعلق كثيراً بالجوانب الوجدانية وبسمات الشخصية.

ويذكر عثمان (١٩٧٣م) أن المسئولية الاجتماعية ذاتها بعناصرها الثلاثة (الفهم، المشاركة، الاهتمام) تُعد عناصر معرفية أيضاً وخاصة (الفهم).

ولقد دلت النتيجة على أن العلاقة بين المتغيرين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والمسئولية الاجتماعية لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يرجع هذا إلى العوامل التي من شأنها أن تؤثر على المسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية تأثير فعال، منها التنشئة الاجتماعية التي تسهم إلى حدٍ كبير في شخصية الطالبة المعرفية، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتي قد تكون لها علاقة مباشرة بالمسئولية الاجتماعية والأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

ويشير الخولي (٢٠٠٢م) إلى إنه هناك وجهات نظر مختلفة تؤدي إلى كون الفرد متروياً أو مندفعاً، حيث يرى البعض أن الحساسية تجاه المهام الاجتماعية المختلفة هي التي تؤدي إلى أن يكون الفرد متروياً أو مندفعاً، وهناك متغيرات أخرى قد تؤدي إلى ذلك مثل طبيعة الموقف الاجتماعي، أو بعض سمات الشخصية: كالانطوائية والانبساطية، هذا ولا توجد أدلة تؤيد أو تثبت علاقة هذه المتغيرات بأسلوب (التروي / الاندفاع) لدى الأفراد، وهذه النتيجة تدفع الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين المتغيرين وتنويع أدوات الدراسة بما يتناسب مع البيئة الاجتماعية.

٢ - **الفرض الثاني**:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ت T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية لمجموعة المترويات، ومتوسط درجة المسئولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات. والجدول رقم (١٩) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسئولية الاجتماعية:

جدول(١٩)يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية لمجموعة المترويات ومتوسط درجة المسئولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مجموعة المترويات	١١٠	٢٤٩.٣٠	٢٣.٤١	٠.٤١٩	٠.٦٧٦ (غير دالة)
مجموعة المندفعات	١٢٠	٢٥٠.٦٤	٢٥.٠١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٠.٤١٩)، وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسئولية الاجتماعية لمجموعة المترويات ومتوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لمجموعة المندفعات، ويتحقق بذلك الفرض الثاني .

و لم يتم الحصول على دراسات تؤيد أو ترفض هذه النتيجة - في حدود علم الباحثة - ، إلا إنه يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة كل من الأسلوب المعرفي والمسئولية الاجتماعية.

فقد يرجع ذلك إلى أن البيئة الاجتماعية التي تعيش فيها الطالبات لها تأثير قوي في اكتساب الطالبات لبعض السلوكيات خاصة الاجتماعية، كما أن دائرة العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات سواءً كن مترويات أو مندفعات لها أكبر الأثر

في إدراك الأفكار والمشاعر والمواقف الاجتماعية.

يذكر العتّوم (٢٠٠٣م) أن الأساليب المعرفية تؤدي دوراً مهماً في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دوراً مهماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. هذا بالنسبة إلى طبيعة المسئولية الاجتماعية، وبالنسبة أيضاً إلى خصائص المترويات والمندفعات، أما إذا رجعنا إلى نفس ظروف تطبيق الأدوات فقد أثبتت بعض الدراسات أن الفرد قد يغير من اتجاهاته وأحكامه تبعا للمرغوبية الاجتماعية، أي إنه قد يتخذ مواقف سلوكية لا تعكس موقفه الحقيقي رغبة منه في الحصول على القبول والتقدير الاجتماعي والبقاء مع رأي الأغلبية؛ لأن ذلك كفيل بالحصول على رضا الجماعة والبقاء داخلها وتجنب النبذ والرفض الاجتماعي، أي أن هناك من يميلون ببساطة إلى القيام بما هو مفترض أن يكون وليس بما هو كائن فعلاً ، ومن ناحية أخرى فان نجاح الكثرة في التأثير في مقابل القلة يتوقف على رؤية الشخص لمئات الأشخاص وهم متجهين لاتخاذ موقف سلوكي معين، ثم العمل على إتباع موقف الأكثرية لينال على القبول والاستحسان (ارجايل ، ١٩٨٥م).

وهذا ما قد يكون قد حصل في إجابة المفحوصات من عينة طالبات كلية التربية للأقسام العلمية والأدبية ذوات الأسلوب المعرفي المندفع أو ذوات الأسلوب المعرفي المتروي في المسئولية الاجتماعية في الدراسة الحالية، فقد تكون إجاباتهن تستهدف الحصول على المرغوبية الاجتماعية والحصول على الاستحسان والتقبل الاجتماعي بغض النظر عن التعبير عن مواقفهن السلوكية واستجاباتهن الصحيحة على مقاييس الدراسة الحالية.

٣- الفرض الثالث:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) من عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كا٢لمعرفة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول(٢٠)يوضح دلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

الأسلوب المعرفي	متروويات		مندفعات		بطئيات غير متقنات		سريعات متقنات		المجموع	
الأقسام	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب
الأقسام العلمية	٦٢	٣٧.١٪	٥٧	٣٤.١٪	٩	٥.٤٪	٣٩	٢٣.٤٪	١٦٧	١٠٠٪
الأقسام الأدبية	٤٨	٢٩.٦٪	٦٣	٣٨.٩٪	٦	٣.٧٪	٤٥	٢٧.٨٪	١٦٢	١٠٠٪
المجموع	١١٠	٣٣.٤٪	١٢٠	٣٦.٥٪	١٥	٤.٦٪	٨٤	٢٥.٥٪	٣٢٩	١٠٠٪
قيمة كا٢	٣.٠٣									
درجة الحرية	٣									
الدلالة	٠.٣٨٦ غير دال									

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ بلغت (٣.٠٣) ، وهي قيمة غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلميـــة وطالبـــات الأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع)، مما يدل على تحقق صحة الفرض الثالث، حيث نلاحظ من الجدول أن المترويات في الأقسام العلمية (٦٢) طالبة في حـــين أن عدد المترويات في الأقسام الأدبية بلغ (٤٨) من بين (١١٠) طالبة مـــن ذوات الأســـلوب المعرفي المتروي، وأيضاً نجد أن المندفعات في الأقسام العلمية (٥٧) ، والأقسام الأدبية (٦٣)

من بين (١٢٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع، بينما نجد أن الطالبات السريعات المتقنات بلغ عددهن (٨٤) طالبة سريعة متقنة ، (٣٩) طالبة من الأقسام العلميــة ، و(٤٥) طالبة من الأقسام الأدبية، بالنسبة للطالبات البطيئات غير المتقنات، حيث بلغ عددهن (١٥) طالبة بطيئة غير متقنة، (٩) طالبات من الأقسام العلمية، و(٦) طالبات من الأقسام الأدبية، والأعداد هنا متقاربة إلى حدٍ كبير لذلك لا توجد فروق دلالة إحصائية بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ، وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراســة (أبــو سـيف ،٢٠٠٠م ؛ الســلمي ، ١٤٢٤ هــ) حيث أثبتت الدراستين عن وجود فروق بــين طــلاب الأقســام العلميــة وطلاب الأقسام الأدبية في الأسلوب المعــرفي (التــروي / الانــدفاع) لصــالح طــلاب الأقسام العلمية؛ أي أن طلاب الأقسام العلميــة أكثــر ترويــاً مــن طــلاب الأقســام الأدبية.

وقد تعود نتيجة الدراسة الحاليــة إلى طبيعــة المــواد المشــتركة الــتي تدرســها طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبيــة في كليــة التربيــة، وخاصــة مــواد الإعداد التربوي والمواد الدينية والمواد العامة، بالإضــافة إلى الأنشــطة الثقافيــة، وهــذا يؤدي إلى وحدة الإطار الثقافي والخبرات التعليميــة الــتي تتلقاهــا الطالبــات في القســم العلمي والقسم الأدبي.

وبالتالي فإن عدم دلالة الفروق بين طالبات الأقسام العلميــة والأقســام الأدبيــة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يمكن تفســيرها في ضــوء طبيعــة وسياســة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ومناهجه، والــذي يعتمــد علــى مقــررات موحدة طوال فترة السلم التعليمي من الابتدائي إلى الثــانوي وتلقــي الــدروس بطريقــة شبه موحدة، وهذا يعمل على إكساب الأفراد تفضــيلات ثابتــة في اســتقبال وتجهيــز ومعالجة المعلومات فترات طويلة في حيــاتهم، ممــا يجعلــها مــن أهــم الطــرق للتنبــؤ بسلوكيات الأفراد في المواقف المختلفة.

كما يتضح دور الأساليب المعرفية بشــكلٍ مباشــر في كونهــا موجهــات ذات مستوى عالٍ في تنظيم القدرات والاســتراتيجيات والعمليــات المعرفيــة المســتخدمة في

حل المشكلات، ومن ثم فهي بمثابة ميكانيزمـــات ضـــبط تحـــدد خصـــائص الأفـــراد في تنظيم وضبط عمليات الانتباه، والتـــذكر، والـــتفكير، وتجهيـــز ومعالجـــة المعلومـــات، وتكوين المدركات، والتعامل مـــع المـــثيرات البيئيـــة، واســـتعادة المعلومـــات ، وكيفيـــة توظيف المعلومات في مواقف التعلم.

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠٣م) أنه من غير المؤكـــد أن يتحـــدد أي مـــن المـــتغيرين هو المسئول عن الآخر: التخصص الدراسي أم الأسلوب المعرفي؛ حيـــث لم يـــتم ضـــبط متغير الاستعداد؛ لأن اختيار مجالات التخصص بالنسبة للعينـــة المســـتخدمة قـــد تم علـــى أساس رغبة الطالبة وليس على استعدادها ، وهو النظـــام المتبـــع في قبـــول الطالبـــات في التخصصات المختلفة، ولذلك لا يمكن التأكـــد في ضـــوء هـــذه النتيجـــة القـــول بـــأن الأسلوب المعرفي هو المحدد الأساسي لاختيـــار نـــوع التخصـــص الدراســـي، والعكـــس صحيح ، حيث أن نوع الدراسة قد يساعد على نمو الأسلوب المعرفي لدى الفرد.

٤- الفرض الرابع:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية ومتوســـط درجـــة المســـئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام الأدبية. والجدول رقم (٢١) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالـــة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسئولية الاجتماعية.

جدول(٢١) يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المسئولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية ودرجات المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الأقسام الأدبية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأقسام العلمية	١٦٧	٢٥٠.١٥	٢٢.٩٥	٠.٦٦٩	٠.٥٠٤ (غير دالة)
الأقسام الأدبية	١٦٢	٢٥١.٩٠	٢٤.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٠.٦٦٩) ، وهي قيمة غـير دالـة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية لطالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية، ويتحقق بذلك الفرض الرابع.

وتتفق هذه النتيجـة مـع دراسـة كـل مـن(كمـال،١٩٨٩م ؛ القحطـاني، ١٤١٩هـ؛إبراهيم،٢٠٠٤) في أنه لا توجد فـروق بـين طالبـات الأقسـام العلميـة وطالبات الأقسام الأدبية في المسئولية الاجتماعية، بينمـا تتعـارض هـذه النتيجـة مـع بعض الدراسات مثل دراسة (كـيرة،١٩٨٨م ؛الزهـراني،١٩٩٧م) ، حيـث أثبتـت هذه الدراسات عن وجود فروق بـين طـلاب وطالبـات الأقسـام العلميـة وطـلاب وطالبات الأقسام الأدبية لصالح الأقسام العلميـة عـدا دراسـة (الزهـراني، ١٩٩٧م)، فقد كانت الفروق لصالح الأقسام الأدبية.

ويمكن تفسير هـذه النتيجـة في أن الإحسـاس بالمسـئولية الاجتماعيـة هـو إحساس ينبع من داخل الفرد، ولعل الـدور الكـبير الـذي تؤديـه الأسـرة والتنشـئة الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية يُعد من أهم العوامـل الـتي تـؤثر في المسـئولية الاجتماعية، فالمسئولية الاجتماعية لا تنشأ نتيجـة موقـف عـابر أو أسـلوب تـدريس معين، إنما هي نتاج اجتماعي يكتسبه الفرد خلال مراحـل عمـره وخاصـة في مرحلـة الطفولة، ويتم اكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية الذي يتأثر به.

كما تـذكر كمـال (١٩٨٩م) أنـه لاشـك أن جـوهر الخـبرات التعليميـة للطلاب قد غرست فيهم قيما ثقافية واجتماعية فجعلتـهم ميـالين للجماعـة مـتحملين لمسئوليتها في كافة صـورها وأنشـطتها، كمـا أن الدراسـات الـتي يتلقاهـا هـؤلاء الطلاب تساعد على زيادة اهتمامهم وفهمهم لجماعاتهم ومجتمعهم.

وبالنظر إلى خصائص عينـة الدراسـة الحاليـة، وطبيعـة الدراسـة في كليـات التربية نجد أن الطالبات على اختلاف تخصصاتهن يدرسن لمـدة عـامين مـواد متشـابهة هي من قبيل مواد الإعداد التربوي، فربما تكون هي السـبب في التماثـل بـين طالبـات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في درجة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية.

٥- الفرض الخامس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني .

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام كا٢ لمعرفة هذه الفروق، والنتائج الخاصة بذلك مدونة بالجدول التالي:

جدول(٢٢) يوضح دلالة الفروق بين الفئات العمرية المختلفة في الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع)

الأسلوب المعرفي	متروبات		مندفعات		بطئيات غير متقنات		سريعات متقنات		المجموع	
العمر	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب
١٩-٢٠	١٣	٪٢٢	٢٥	٪٤٢.٢	١	٪١.٧	٢٠	٪٣٣.٩	٥٩	٪١٠٠
٢١-٢٢	٣٠	٪٢٢.٧	٦٢	٪٤٧	٥	٪٣.٨	٣٥	٪٢٦.٥	١٣٢	٪١٠٠
٢٣-٢٤	٣٥	٪٣٨	٣٠	٪٣٢.٦	٥	٪٥.٤	٢٢	٪٢٣.٩	٩٢	٪١٠٠
٢٥فأكثر	٣٢	٪٦٩.٦	٣	٪٦.٥	٤	٪٨.٧	٧	٪١٥.٢	٤٦	٪١٠٠
المجموع	١١٠	٪٣٣.٤	١٢٠	٪٣٦.٥	١٥	٪٤.٦	٨٤	٪٢٥.٥	٣٢٩	٪١٠٠
كا٢	٤٨.٤									
درجة الحرية	٩									
الدلالة	٠.٠٠١ دال									

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ بلغت (٤٨.٤) ، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) مما يدل على وجود فروق بين الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) باختلاف العمر الزمني لهن، وهذه الفروق على النحو التالي:

١-طالبات الفئة العمرية١٩-٢٠(٥٩ طالبة) وقد حققت اكبر نسبة في الأسلوب المعرفي المندفع بنسبة٤٢.٢٪ وكان عدد الطالبات في هذا الأسلوب (٢٥) طالبة ويليها مباشرة السريعات المتقنات بنسبة ٣٣.٩٪وكان عدد الطالبات (٢٠) طالبة،ثم الطالبات المترويات

بنسبة٢٢٪وكان عدد الطالبات(١٣)وأخيرا البطيئات غير المتقنات وهن صـــاحبات اقـــل نسبة١.٧٪طالبة واحدة فقط

٢-طالبات الفئة العمرية٢١-٢٢(١٣٢ طالبة) صاحبات الأسلوب المعرفي المندفع حققـــن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة الطالبات المندفعات ٤٧٪ ، وتليها الطالبات السريعات المتقنات ٢٦.٥٪، ثم الطالبات المترويات بنسبة ٢٢.٧٪،ثم الطالبات البطيئات غير المتقنات و هـــي الأقل حيث بلغت ٣.٨٪.

٣- طالبات الفئة لعمرية٢٣-٢٤(٩٢ طالبة)صاحبات الأسلوب المعرفي المتروي حققن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة المترويات٣٨٪ ،ثم الطالبات المندفعات بنسبة ٣٢٠٦٪،ثم الطالبات السريعات المتقنات ٢٣.٩٪، في حين كانت نسبة الطالبات البطيئات غير المتقنات هي الأقل حيث بلغت٥.٤٪.

٤-طالبات الفئة العمرية ٢٥سنة فأكثر (٤٦طالبة)صاحبات الأسلوب المعرفي المتروي حققن اكبر نسبة حيث بلغت نسبة الطالبات المترويات ٦٩.٦٪ وتليهـــا الطالبـــات الســـريعات المتقنات بنسبة١٥.٢٪ ،ثم فئة الطالبات البطيئات غير المتقنات٨.٧٪، وأخـــيرا الطالبـــات المندفعات بالنسبة الأقل في هذه الفئة٦.٥٪.

كما نلاحظ من الجدول ما يلي:

١- بالنسبة لفئة المترويات نجد أن الطالبات كلما تقدم بهن العمر كلما كـــن مترويـــات أكثر، فالفئة العمرية من (٢٣-٢٤) سنة، حصلت على أكبر نسبة، حيـــث بلغـــت النسبة لديهن (٣١.٨٪) وعدد (٣٥) طالبة من بـــين (١١٠) طالبـــة مـــن ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، تليها الفئة العمرية (٢٥) سنة فأكثر بنسبة (٢٩.١٪) وعدد (٣٢) طالبة من بين (١١٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، تليها مباشرة الفئة العمرية (٢١-٢٢) سنة، حيث بلغت النسبة لديهن (٢٧.٣٪) وعـــدد (٣٠) طالبة ، وكانت الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة، هي الأقل في عدد الطالبات المترويات فقد كان عدد المترويات (١٣) طالبة ونسبة (١١.٨٪).

٢- بالنسبة لفئة الطالبات المندفعات نجد أن الطالبات من الفئة العمرية (٢٥) سنة فـــأكثر

كن أقل اندفاعاً ، حيث بلغت النسبة لديهن (٢.٥٪) وعدد (٣) طالبات من بـــين (١٢٠) طالبة من ذوات الأسلوب المندفع، بينما نجد الفئة العمرية (٢١-٢٢) سنة ، قد سجلن أكبر نسبة للطالبات المندفعات (٥١.٦٪) وعدد طالبات (٦٢) طالبة ، ثم تأتي بعد ذلك الفئة العمرية (٢٣-٢٤) سنة لتسجل نسبة (٢٥٪) وعدد (٣٠) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع، وتليها مباشرة الفئة العمريـــة (١٩-٢٠) ســـنة، بنسبة (٢٠.٨٪) وعدد (٢٥) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع.

٣- بالنسبة لفئة الطالبات البطيئات غير المتقنـــات فقـــد كانـــت الفئـــتين العمـــريتين (٢١-٢٢) و (٢٣-٢٤) سنة، هي الأكـــبر مـــن حيـــث النســـبة فقـــد بلغـــت (٣٣.٣٪) وعدد (٥) طالبات لكل منهما مـــن بـــين (١٥) طالبـــة بطيئـــة غـــير متقنة، ، ثم الفئـــة العمريـــة (٢٥) ســـنة فـــأكثر بنســـبة (٢٦.٧٪) وعـــدد (٤) طالبات بطيئات غير متقنات، في حين كانـــت الفئـــة العمريـــة (١٩-٢٠) ســـنة هي الأقل، حيث بلغت نسبتها (٦.٧٪) وعدد طالبـــة واحـــدة مـــن بـــين (١٥) طالبة بطيئة غير متقنة.

٤- بالنسبة لفئة الطالبات السريعات المتقنات، فقد كانت الفئة العمرية (٢١-٢٢) ســـنة الأكبر فقد بلغت النسبة لديهن (٤١.٧٪) وعدد (٣٥) طالبة من بين (٨٤) طالبـــة سريعة متقنة، تأتي بعدها الفئة العمرية (٢٣-٢٤) سنة، فقد حصلت علـــى نســـبة (٢٦.٢٪) وعدد (٢٢) طالبة من بين (٨٤) طالبة سريعة متقنة، ثم تأتي بعدها مباشرة الفئة العمرية (١٩-٢٠) سنة بنسبة (٢٣.٨٪) وعدد (٢٠) طالبة من بـــين (٨٤) طالبة سريعة متقنة، وأخيراً الفئة العمرية (٢٥)سنة فأكثر، فقد سجلت أقـــل نســـبة (٨.٣٪) وعدد (٧) طالبات سريعات متقنات.

وبالتالي دلّت النتائج على عدم تحقـــق الفـــرض الخـــامس، حيـــث اتضـــح إنـــه (توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في متوســـطات درجـــات الطالبـــات في الأســـلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني).

و لم يتم العثور على أي دراسة تؤيـــد أو تـــرفض هـــذه النتيجـــة - في حـــدود علم الباحثة - ونلاحظ من النتيجة أن الفئة العمريـــة (٢٥ ســـنة فـــأكثر) هـــن أكثـــر

تروياً وأقل اندفاعاً من باقي الفئات العمرية الأصغر سناً، فقـــد ســـجلت نســـبة عاليـــة (٦٩٪) للمترويات و(٦٠.٥٪) للمندفعات، بينمـــا كانـــت الفئـــة العمريـــة (١٩-٢٠) و(٢١-٢٢) أقل تروياً وأكثر اندفاعاً، وهذا يـــدل علـــى أن الأســـلوب المعـــرفي لـــدى هذه الفئة أكثر استقراراً وثباتاً، وقد يكون ذلـــك لأن هـــذه الفئـــة تخضـــع لمتطلبـــات المرحلة العمرية التي تتبعها وهي مرحلة النضـــج. ويـــذكر البـــهي الســـيد (١٩٩٧م) أن مستوى الدقة يزداد تبعاً لزيادة العمر، وأن القدرات العقليـــة المعرفيـــة والميـــول الأدبيـــة والاجتماعية تزداد تبعاً لزيادة العمر الزمني.

كما أن مرحلة النضج هي مرحلة اســـتقرار الاتجاهـــات والآراء ، وتتميـــز هـــذه المرحلة أيضاً بالثبات النسبي للأساليب المعرفية، وقـــد اتفـــق معظـــم البـــاحثين في مجـــال الأساليب المعرفية على أن الأسلوب المعرفي ينمـــو ويصـــبح أكثـــر تمـــايزاً مـــع الوقـــت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً، أو على الأقـــل يتصـــف بعـــدم التغـــيير الحـــاد مـــن موقف إلى آخر. (الفرماوي،١٩٩٤م).

كما تتفق طبيعة الأسلوب المعرفي المتـــروي مـــع صـــفات وخصـــائص المرحلـــة العمرية الأكبر (٢٥فأكثر) في أن الأفراد الـــذين يُطلـــق علـــيهم متـــرويين يميلـــون إلى معالجة مختلف البدائل وتقديم الفروض والتحقـــق مـــن الاســـتجابة قبـــل اتخـــاذ القـــرار وإصدار الاستجابة، في حين نجد أن طبيعة المرحلـــة العمريـــة الأصـــغر ســـناً(١٩-٢٠ سنة) أواخر فترة المراهقة، حيث تتميـــز هـــذه المرحلـــة العمريـــة بعـــدم الاســـتقرار في الاتجاهات والآراء وما تفرضه هذه المرحلـــة مـــن تذبـــذب في الانفعـــالات والمشـــاعر ، فتكون الفتاة في هذا السن أكثر اندفاعية من غيرها في سن أكبر ، وقـــد تصـــبح اقـــرب إلى الأسلوب المعرفي المندفع، حيث تميل إلى إصدار أول اســـتجابة تطـــرأ علـــى ذهنـــها والتي تكون غالباً غير صحيحة.

٦-الفرض السادس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في متوســـطات درجـــات الطالبـــات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

وللتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة درجة المسئولية الاجتماعية للطالبات باختلاف العمر الزمني والجدول رقم (٢٣) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق في المسئولية الاجتماعية باختلاف العمر الزمني.

جدول(٢٣) يوضح تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسئولية الاجتماعية باختلاف العمر الزمني

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٤١٨٣.٢١	١٣٩٤.٤٠	٢.٥٢	٠.٠٥٨
داخل المجموعات	٣٢٥	١٨٠١٥٤.٧٤	٥٥٤.٣٢		
المجموع	٣٢٨	١٨٤٣٣٧.٩٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات باختلاف العمر الزمني لهن، وبذلك تحقق صحة الفرض السادس.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٤م) ، وقد يرجع هذا إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تخضع لها الفتاة في البيئة السعودية بما فيها من تنمية الاستعداد لتحمل المسئولية الاجتماعية منذ المراحل الأولى وحتى المراحل المتقدمة من العمر، كما أن تأثير البيئة الدينية المحافظة في المجتمع السعودي والتي تعمل على غرس المبادئ والسلوكيات الايجابية في الفتاة منذ الصغر له دورٌ كبير في تنمية الاستعداد لتحمل بعض المواقف الإيجابية مثل المسئولية الاجتماعية، ويكون ذلك عن طريق الأسرة كوسط طبيعي تتمكن فيه الفتاة من التفتح على خير وجه في بادئ الأمر ، ثم يكون عن طريق المدرسة كمؤسسة اجتماعية تمد الفتيات بثروات الفكر والحضارة والتي تسهم في تكوين شخصياتهم بعد ذلك، فبالنظر إلى عينة الطالبات نجد أن الفئات العمرية تكاد تكون متقاربة إلى حدٍ كبير من أواخر

مرحلة المراهقة أو بداية النضج إلى مرحلة النضج، فتتشابه تبعاً لذلك أغلب السمات الشخصية والتصرف في المواقف الاجتماعية؛ لذلك فإن المسئولية الاجتماعية إحساس داخلي ينبع من ذات الفرد فقد لا يكون للعمر الزمني تأثير يذكر في هذه الدراسة. وتذكر التيه (١٩٩٣م) أن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية يصاحبه زيادة في الإحساس بالقيمة الذاتية، فالفرد المسئول اجتماعياً يشارك في علاج مشكلات الجماعة، اشتراكاً ينم عن فهم واهتمام بالجماعة وحرص عليها ويدرك ما يترتب على سلوكه من نتائج.

٧- الفرض السابع:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجات/ غير متزوجات. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام كا٢ لحساب دلالة الفروق بين الطالبات المتزوجات والطالبات غير المتزوجات والجدول رقم (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)يوضح دلالة الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)

الحالة الاجتماعية	متروويات		مندفعات		بطيئات غير متقنات		سريعات متقنات		المجموع	
	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب	العدد	النسب
متزوجات	٤٦	٪٢٨	٧٣	٪٤٤.٥	٨	٪٤.٩	٣٧	٪٢٢.٦	١٦٤	٪١٠٠
غير متزوجات	٦٤	٪٣٨.٨	٤٧	٪٢٨.٥	٧	٪٤.٢	٤٧	٪٢٨.٥	١٦٥	٪١٠٠
المجموع	١١٠	٪٣٣.٤٥	١٢٠	٪٣٦.٥	١٥	٪٤.٦	٨٤	٪٢٥.٥	٣٢٩	٪١٠٠
كا٢	٩.٨٣									
درجة الحرية	٣									
الدلالة	٠.٠٢دال									

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا٢ بلغت (٩.٨٣) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، مما يدل على وجود فروق بين الطالبات المتزوجات والطالبات غير المتزوجات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وتتضح هذه الفروق على النحو التالي:

- بالنسبة للطالبات غير المتزوجات بلغت نسبة الطالبات المترويات أكبر نسبة، حيث بلغت (٣٨.٨٪) وعددهن (٦٤) طالبة ، ثم الطالبات السريعات المتقنات والمندفعات بنسبة (٢٨.٥٪) لكل منهما، وعددهن (٤٧) طالبة، وأخيراً الطالبات البطيئات غير المتقنات بنسبة (٤.٢٪) وعددهن (٧) طالبات بطيئات غير متقنات.

- أما بالنسبة للطالبات المتزوجات فكانت نسبة الطالبات المندفعات أعلى نسبة حيث بلغت (٤٤.٥٪) والعدد (٧٣) طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المندفع، ثم الطالبات المترويات، حيث بلغت النسبة (٢٨٪) والعدد(٤٦)طالبة من ذوات الأسلوب المعرفي المتروي، ثم الطالبات السريعات المتقنات بنسبة (٢٢.٦٪) والعدد (٣٧) طالبة سريعة متقنة، وأخيراً الطالبات البطيئات غير المتقنات بنسبة (٤.٩٪) والعدد (٨) طالبات بطيئات غير متقنات.

كما نلاحظ من الجدول ما يلي:

- الطالبات المترويات كان عددهن (١١٠) طالبة بنسبة (٤١٪) وعدد (٤٦) طالبة متزوجة و(٥٨٪) وعدد (٦٤) طالبة غير متزوجة. وهذا يعني أن الطالبات غير المتزوجات هن أكثر تروياً من الطالبات المتزوجات، وتشكل هذه الفئة (المترويات) بالنسبة للمجموعة (٣٣.٤٥٪).
- الطالبات المندفعات بلغ عددهن (١٢٠) طالبة، (٧٣) طالبة متزوجة بنسبة (٦٠.٨٪) ، و(٤٧) طالبة غير متزوجة بنسبة (٣٩.٢٪)، ومعنى هذا أن الطالبات المتزوجات هن أكثر اندفاعاً من الطالبات غير المتزوجات، وتشكل هذه الفئة (المندفعات) بالنسبة للمجموعة (٣٦.٥٪).

- الطالبات السريعات المتقنـات كـان عـددهن (٨٤) طالبـة ، و(٣٧) طالبـة متزوجة بنسبة (٤٤٪) ، و(٤٧) طالبة غير متزوجـة بنسـبة (٥٦٪) ، ومعـنى هذا أن الطالبات السريعات المتقنات المتزوجات أقل مـن الطالبـات السـريعات المتقنات غـير المتزوجـات، وتشـكل هـذه الفئـة (سـريع مـتقن) بالنسـبة للمجموعة (٢٥.٥٪).

- الطالبات البطيئات غير المتقنـات بلـغ عـددهن (١٥) طالبـة ؛ (٨) طالبـات متزوجـات بنسـبة (٥٣.٣٪) و(٧) طالبـات غـير متزوجـات بنسـبة (٤٦.٧٪)، وهذا يدل على أن الطالبات البطيئـات غـير المتقنـات المتزوجـات أكثر من الطالبات البطيئات غير المتقنات غـير المتزوجـات، علمـا بـأن هـذه الفئة (بطيء غير متقن) تشكل أقل فئة في المجموعة (٤.٦٪).

وبالتالي دلّت النتيجة على عدم تحقق الفـرض السـابع (لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجـات الطالبـات في الأسـلوب المعـرفي (التـروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجـات/غـير متزوجـات)، ولم يـتم العثور على أي دراسة تثبت أو تنفي هذه النتيجة- في حدود علم الباحثة-.

وتشير هذه النتيجة على أن الطالبات غـير المتزوجـات مترويـات أكثـر مـن الطالبـات المتزوجـات بنسـبة (٣٨.٨٪) لغـير المتزوجـات و(٢٨٪) للمتزوجـات وتشير أيضاً إلى أن الطالبات المتزوجات أكثر اندفاعاً مـن الطالبـات غـير المتزوجـات بنسبة (٤٤.٥٪) للمتزوجات ونسبة (٢٨.٥٪) لغير المتزوجـات، وقـد كانـت هـذه النتيجة عكس المتوقع، حيث كان المتوقع أن تكون الطالبة المتزوجة أكثـر ترويـاً واقـل اندفاعاً من الطالبة غير المتزوجة نظراً للاسـتقرار النفسـي والاجتمـاعي الـذي تعـيش فيه والذي يجعلها أكثر ميلاً للأسلوب المعرفي المتروي، حيث أنـه كمـا هـو معـروف أن الزواج يحقق للفتاة الكفاية في حياتها النفسية والانفعالية، وهـي بالتـالي تكـون قـد بلغت مرحلة كافية من النضج تؤهلها للقيام بمسئوليات الحياة الزوجية.

ولكن قد ترجع هذه النتيجـة إلى أن الطالبـة المتزوجـة تحمـل أعبـاء حياتيـة تجعلها عرضة للقلق فتعمل على إبداء الاستجابة علـى أول حـل يطـرأ إلى الـذهن ولا

تتأمل الفروض والبدائل المتاحة أمامها، بعكس الطالبة غير المتزوجة التي يكون وضعها الاجتماعي أقل عبئاً ، وبالتالي أقل تعرضاً للقلق ، فتكون بذلك أكثر انتباهاً وتتحرى الدقة في الحلول المطروحة أمامها إلى أن تصل إلى الحل الصحيح.وعلى ضوء ذلك يذكر الخولي (٢٠٠٠م) أن المترويين يكونون أكثر مرونة من رفاقهم المندفعين عن أداء المهام التي تتميز بالسرعة والدقة، وكذلك في مدى مقاومتهم للقلق، حيث إن الفرد المندفع يتخلص من الإحساس بالقلق بسرعة ودون مقاومة ودون أن يفكر بطريقة أكثر إيجابية تعتمد على تأجيل الإحساس لديه بالقلق فقط ولو لمدة قصيرة، وذلك لتكوين استراتيجيات تمكنه من الأداء بدقة، بينما المتروي يصبح أكثر احتراساً وحذراً في طريقته عند أداء مهام السرعة والدقة. والمترويين عادة يكونون أكثر استعداداً لتركيز الانتباه على مثيرات المجال الإدراكي كل على حدا، فهم أكثر انخفاضا في شرود الذهن وفي تشتت الانتباه.

٨-الفرض الثامن:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات/غير متزوجات).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجة المسئولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات والجدول رقم (٢٥) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في المسئولية الاجتماعية.

جدول(٢٥) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجة المسئولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجة المسئولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
متزوجات	١٦٤	٢٥٠.٦٤	٢٥.٧١	٠.٢٨	٠.٧٧٧
غير متزوجات	١٦٥	٢٥١.٣٨	٢١.٦١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات المتزوجات ومتوسط درجات المسؤولية الاجتماعية للطالبات غير المتزوجات؛ لذلك فقد تحقق الفرض الثامن.

و لم تجد الباحثة أي دراسة ترفض أو تؤيد هذه النتيجة -في حدود علم الباحثة - إلا إنه يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة المسئولية الاجتماعية والحالة الاجتماعية، فقد ترجع أسباب هذه النتيجة إلى أن العلاقات في المجتمع السعودي لا تختلف كثيراً بين المتزوجات وغير المتزوجات، حيث يكون غالباً الزواج من مستويات اقتصادية وثقافية واجتماعية متشابهه أو متقاربة نوعاً ما، وبالتالي تتوحد أو على الأقل تتشابه المعايير والتصرف إزاء المواقف الاجتماعية مابين المتزوجات وغير المتزوجات لتشابه البيئات الاجتماعية والجماعات المرجعية التي تنتمي إليها كلا من المتزوجة وغير المتزوجة،فعند انتقال الفتاة السعودية من الجماعة الأولى وهي الأسرة إلى الجماعة الثانية وهي محيط الزوج فلن تجد نفسها في بيئة أو جماعة تختلف كثيراً عما كانت علية جماعتها الأولى.

ويرى (زهران،٢٠٠٠م) أن الأسرة هي من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي أقوى تأثيراً في شخصية الفرد وتوجيه سلوكه، وأن الوظيفة الحقيقية للأسرة تتمثل في بناء وتكوين الشخصية الثقافية الاجتماعية للفرد .

فطبيعة التنشئة الاجتماعية التي نمت وترعرعت فيها الفتاة وخاصة الفتاة السعودية تطغى عليها المعايير الدينية الإسلامية والتي تحث دائماً على المسئولية الاجتماعية في كل موقف ولا يفرق ذلك مابين متزوجة أو غير متزوجة ، فالتوجه نحو الإحساس بالمسئولية الاجتماعية هو توجه إلزامي يلتزم به المسلم في كل سلوك وموقف في حياته، ونجد في ذلك العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تدعو الفرد إلى الالتزام بواجباته والقيام بمسئولياته نحو نفسه والآخرين قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾ ﴾ (الإسراء : ٣٦).

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة

أولاً : ملخص الدراســـــــــــــــة.

ثانياً : توصيات الدراســـــــــــــــة.

ثالثاً : البحوث والدراسات المقترحــة.

الفصل الخامس

أولاً :ملخص الدراسة

تتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

١ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء - والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات، بمحافظة جدة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية.

٣- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

٤- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في المسئولية الاجتماعية.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف العمر الزمني.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير متزوجات).

٨ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات في المسئولية الاجتماعية نتيجة لاختلاف الحالة الاجتماعية لهن (متزوجات / غير

متزوجات).

ثانياً : توصيات الدراســـة:

انطلاقاً من الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء علـــى مـــا أســـفرت عنـــه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية التي يمكـــن أن تفيـــد العمليـــة التعليمية التربوية والقائمين عليها ، وذلك من خلال ما يلي:

١- على الباحثين إجراء الدراسات القائمة على بناء أدوات ومقاييس خاصة بالأســـاليب المعرفية، وتكون ضمن شروط القبول للالتحاق بالأقسام المختلفة في كليات التربيـــة للبنات.

٢- على القائمين في وزارة التعليم العالي ووزارة التربيـــة والتعلـــيم مراعـــاة خصـــائص الأساليب المعرفية عند إعداد المناهج التربوية والتخصصية.

٣- يجب الحث من قبل القائمين على الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي على تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى الطالبات، وخاصة طالبات كليات التربية والتي تهتم بإعداد المعلمات إعداداً تربوياً سليماً.

٤- لفت النظر إلى الاهتمام بإجراء دراسات مستوفية حول علاقة المسئولية الاجتماعيـــة كسلوك اجتماعي بالأساليب المعرفية كسلوك معرفي، وذلك لندرة هذه الدراسات.

ثالثاً : البحوث والدراسات المقترحة:

١- دراسة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وأساليب أخرى من الأساليب المعرفية.

٢- إعداد برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية في إطار إسلامي.

٣- إعداد برنامج إرشادي مقترح حول تعديل السلوك الاندفاعي لـــدى طالبـــات كليـــة التربية.

٤- دراسة علاقة كل من الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والمسئولية الاجتماعيـــة بالمتغيرات الديموجرافية كالجنس، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، المستوى التعليمي والثقافي.

٥- دراسة العلاقة بين سمات المسئولية الاجتماعية وأسلوب التروي المعرفي.

٦- دراسة نفس متغيرات الدراسة الحالية، ولكن على عينة مختلفة، مثل عينـــة العـــاملات وغير العاملات.

المراجـــع

أولاً - المراجـــع العربية.

ثانياً - المراجع الأجنبية.

أولاً : المراجع العربية:

١- القرآن الكريم .

٢- إبـــراهيم، الشـــافعي إبـــراهيم (٢٠٠٤م) : **علاقـــة المســـئولية الاجتماعيـــة بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طـــلاب كليـــة المعلمـــين في المملكة العربية السعودية** ، المجلة التربوية، العدد٧١، جامعة الكويت.

٣- إبراهيم، أنيس وآخرون (١٤١٠هـــــ) : **المعجـــم الوســـيط**، الجـــزء الأول، الطبعة الثانية، بيروت: دار الأمواج.

٤- إبراهيم، لطفي عبـــد الباســـط (٢٠٠١م) : **دور التأمـــل المعـــرفي ومـــا وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشـــكلة لـــدى تلاميـــذ المرحلـــة الإعداديـــة**، مجلة كلية التربية، جامعـــة عـــين شمـــس، العـــدد(٢٥)، جـــــ ٤ ، ص٧٨-١٠٢.

٥- إبراهيم، محمد إسماعيل (١٩٦٨م) : **معجـــم الألفـــاظ والإعـــلام القرآنيـــة**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢.

٦- ابن منظور، أبي الفضل جمـــال الـــدين (ب . ت) : **لســـان العـــرب**، المجلـــد الأول، بيروت: دار الصياد.

٧- أبو سيف، حسام (٢٠٠٠م) : **بعـــض الأســـاليب المعرفيـــة الســـائدة لـــدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بـــنمط التخصـــص الدراســـي وبعـــض متغيرات الشخصية**، مجلة علم النفس، العدد٥٥، ص ١٦٢- ١٦٥.

٨- أبو حطب، فؤاد (١٩٨٣م) : **القـــدرات العقليـــة**، ط٤، القـــاهرة : مكتبـــة الأنجلو المصرية

٩- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٨٠م) : **علـــم الـــنفس التربـــوي**، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- أرجايل، ميشيل، ترجمة: إبراهيم ، عبـــد الســـتار (١٩٨٥م) : **علـــم الـــنفس ومشكلات الحياة الاجتماعية**، ط٢، الكويت: دار القلم

١١- اسكندر، سالم محمد (١٩٩٦م) : **الأساليب المعرفيـــة وعلاقتـــها بالأســـاليب**

المزاجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

١٢- اسماعيل،محمد المري (١٩٩٠م):**استراتيجيات التعلم وعلاقتها (بالتروي/الاندفاع)لدى طلبة كلية التربية**، ،جامعة الزقازيق، كلية التربية،دراسات تربوية.

١٣- البخاري، أبي عبدالله محمد ابن اسماعيل (١٩٩٩م) : **صحيح البخاري** ، ط٢ ، الرياض :دار السلام للنشر والتوزيع .

١٤- بطرس، فهيمه لبيب (١٩٩٠م) : **المسئولية الاجتماعية في ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين في الطفولة المتأخرة ،المؤتمر الدولي للطفولة، الطفولة في الإسلام** ، جامعة الأزهر، السنة العاشرة، ص ٤٩٧-٥٢٢.

١٥- التيه، نادية (١٩٩٣م) : **المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط - دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٦- جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٩١م) : **معجم علم النفس والطب النفسي**، جـ٣، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٧- جاد، إسماعيل (١٩٩٧م) : **أسلوب الاندفاع/ التروي المعرفي وعلاقة ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية - دراسة أمبريقية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٨- الحارثي، زايد عجير (١٩٩٥م) : **المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (٢٧)،جـ٥ ، ص٢٣-٥٢.

١٩- حجازي، محمد زكي الدين (١٩٧٩م) : **المسئولية في الإسلام**، ط٢،

جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

٢٠- الحسانين، محمد (١٩٩٤م) : **تباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي (الاندفاعية/ التروي)**، دراسات نفسية، المجلد الرابع، ص ٤١-٨٢.

٢١- حيالله ، حمدي (١٩٧٧م) : **الأخلاق ومعيارها**،القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢- الخولي، هشام محمد (٢٠٠٢م) : **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة : دار الكتاب الحديث.

٢٣- رمضان،محمد رمضان (١٩٩٠م) : **أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الراسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٤- زهران، حامد (٢٠٠٠م) : **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٥- الزهراني، عيسى (١٩٩٧م) : **المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٦- الزيات، فتحي (١٩٨٩م) : **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، دراسة عاملية، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٧- السلمي، طارق (١٤٢٤هـ) : **الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٨- السندي، محمد شجاع (١٩٩٠م) : **التوافق الاجتماعي والمسئولية**

الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانويـــة الســـعودية في الريـــف والحضـــر ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس،كلية التربية.

٢٩- السيد، فؤاد البهي (١٩٩٧م) : **الأســـس النفســـية للنمـــو**، ط٤، القـــاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠- الشـــرقاوي، أنـــور (١٩٨٩م) : **الأســـاليب المعرفيـــة في علـــم الـــنفس**، القاهرة: مجلة علم النفس ، العدد ١١ ، ص ٤٦.

٣١- ________ (١٩٩٥م) : **الأساليب المعرفيـــة في بحـــوث علـــم الـــنفس العربية وتطبيقاتها في التربية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- ________ (٢٠٠٣م) : **علم النفس المعرفي المعاصـــر**، القـــاهرة : مكتبـــة الأنجلو المصرية، ط ٢.

٣٣- الشـــريف، ناديـــة (١٩٨١م) : **الأســـاليب المعرفيـــة الإدراكيـــة وعلاقتـــها بمفهوم التمايز النفسي** ، الكويت : عالم الفكر، المجلد الثالـــث عشـــر، العـــدد الثاني: ص١٠٩-١٣٤

٣٤- ________ (١٩٨٢م) : **الأنمـــاط الإدراكيـــة المعرفيـــة وعلاقتـــها بمواقف التعلـــيم الـــذاتي والتعلـــيم التقليـــدي** ، مجلـــة العلـــوم الاجتماعيـــة، الكويت السنة (٩) ، العدد الثالث، ص١٢-١٣.

٣٥- صعدي، إبراهيم (١٤٢٠هـــ) : **أســـلوب المعـــرفي (التـــروي/ الانـــدفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمـــين/ المعلمـــات بمنطقـــة جـــازان**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٦- الصـــراف،قاســـم(١٩٨٧م): **علاقـــة الأســـلوب التـــأملي-الانـــدفاعي بالتحصيل لـــدى تلاميـــذ المرحلـــة الابتدائيـــة بالكويـــت**،مجلـــة العلـــوم الاجتماعية، جامعة الكويـــت، الكويـــت،العـــدد(٣)المجلـــد(١٥)،ص٢٠٧-٢٢٧.

٣٧- صـــغير، عبلـــة (٢٠٠٢م) : **التحصـــيل الدراســـي وعلاقتـــه بأســـلوب (التروي/ الاندفاع) عند مستويات مختلفـــة مـــن القلـــق والـــذكاء لـــدى**

طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين الشمس.

٣٨- طاحون، حسين (١٩٩٠م) : **تنمية المسئولية الاجتماعية (دراسة تجريبية)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٣٩- عبد الباسط، لطفي (٢٠٠١م) : **دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، مكتبة زهراء الشرق، العدد ٢٥، جـ ٤.

٤٠- عبد المقصود، هانم علي (١٩٨٧م) : **أثر تفاعل الأساليب المعرفية – المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء** ، رسالة دكتوراه،كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤١- عبد الخالق، مجدي أحمد (١٩٩٠م) : **دراسة عاملية لاستقلال بعدي: الانبساط، والعصابية من خلال مكوناهما لدى الجنسين، المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر**، ٢٢-٢٤ يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جـ١: ٣١٧-٣٢٢.

٤٢- عبيدات، ذوقان وآخرين (٢٠٠٠م) : **البحث العلمي، مفهومه وأدواته، وأساليبه**، ط٣. الرياض : دار أسامه للنشر والتوزيع .

٤٣- عثمان، سيد (١٩٧٣م) : **مقياس المسئولية الاجتماعية واستعمالاته**، الكويت : عالم الفكر، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني : ص ١٠٩ - ١٣٤.

٤٤- ________ (١٩٧٩م) : **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة - دراسة نفسية تربوية**، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٥- ________ (١٩٨٦م) : **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة - دراسة نفسية تربوية** ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٦- العتوم،عدنان يوسف(٢٠٠٤م):**علم النفس المعرفي-النظرية**

والتطبيق،عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزريع.

٤٧- عجوة، عبد العال (١٩٨٩م) : **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (دراسة عاملية)** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤٨- العدل، عادل محمد (١٩٩٨م) : **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، العدد٢٢، جامعة عين شمس.

٤٩- العساف: صالح بن حمد (٢٠٠٠م) : **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.

٥٠- العظمة، دينا (١٩٩١م) : **دراسة الأساليب المعرفية (أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال) وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتخصص العلمي - الأدبي لدى طالبات الثاني والثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥١- عكاشة، محمود فتحي وزكي : محمد شفيق (١٩٩٧م) : **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٥٢- علي، جمال محمد (١٩٨٩م) : **العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٣- عوض، عبدالتواب أبو العلا (١٩٩٩م) : **المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٤- عيسى، مغاوري عبد الحميد (١٩٨٤م) : **الحاجة إلى الانتماء والحاجة للانجاز وعلاقتهما بالمسئولية الاجتماعية**، رسالة دكتوراه غير

منشورة،كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٥٥- الفرماوي، حمدي (١٩٨٥م) : **اختبـــار تـــزاوج الأشـــكال المألوفـــة ت. أ.م (٢٠) لقياس أسلوب الانـــدفاع مقابـــل التـــروي كراســـة تعليمـــات**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٥٦- الفرماي،حمدي(١٩٩٤م) : **الأســـاليب المعرفيـــة بـــين النظريـــة والبحـــث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٧- فرج،حافظ احمد(١٩٩٢م): **المسئولية الاجتماعيـــة لـــدى طـــلاب التعلـــيم الثانوي العام وعلاقتها بالالتزام الديني**، المـــؤتمر العلمـــي الســـادس للتعلـــيم الثانوي: الحاضر والمستقبل٦-٧يوليو ،القاهرة،ج٢.

٥٨- فرير، فاطمة (١٩٨٦م) : **التأمل والانـــدفاع وعلاقتـــه بـــبعض المـــتغيرات المعرفية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٩- فطيم، لطفي والجمال، أبو العـــزايم (١٩٨٨م) : **نظريـــات الـــتعلم المعاصـــرة وتطبيقاتها التربوية**،القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

٦٠- القحطاني، محمد (١٤١٩هـــ) : **المســـئولية الاجتماعيـــة وعلاقتـــها بـــالقيم وبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانويـــة بمحافظـــة الطـــائف**، رســـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦١- كردي، سميرة (٢٠٠٣م) : **المسئولية الاجتماعية وعلاقتـــها بـــدافع الإنجـــاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف** ، مجلة علم النفس، العدد ٦٥.

٦٢- كمال، بدرية (١٩٨٩م) : **العلاقـــة بـــين المســـؤولية الاجتماعيـــة ووجهـــة الضبط لدى بعض طلاب الثـــانوي العـــام- دراســـات تربويـــة**، القـــاهرة: عالم الكتب، المجلد الرابع، جـــ ١٧.

٦٣- كيرة، تيســـير محمـــد (١٩٨٨م) : **المســـئولية الاجتماعيـــة وبعـــض سمـــات الشخصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـــة الزقـــازيق، كليـــة التربيـــة ببنها.

٦٤- المطرفي، علي بن مصلح (٢٠٠١م) : **المعلم وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦٥- المهدي، احمد محمد (١٩٨٥م) : **العلاقة بين المشاركة والمسئولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦٦- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧م) : **علاقة التحكم الداخلي/ الخارجي بكل من التروي/ الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد الثاني العدد٤ ، ص٣٤-٧٦.

٦٧- النفيعي، عابد عبد الله (١٩٩٨م) : **أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**، مجلة جامعة أم القرى ، العدد (١٦)، السنة العاشرة، ص٨٧-١٢٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

68- Goldstein, K. and Blackman, S.(1978): ***Cognitive Style Five Approaches and Relevant Research***. New York: John Wiley & Sons.

69- Guilford, J.P (1980): ***Cognitive styles : What are they?*** Educational and Psychological Measurement. Vol, 40.

70- Hendreson, J . Irvine (1981): ***The concept of responsibility and it`s place in moral***

education , Florida, University Microfilms International.

71- Hopkins, Sarah Mott (2000***): Effects of short–term service ministry trips on the development of social responsibility in college students***. Dissertation Abstracts International, Vol 61(5-B), p. 2796.

72- Kagan, J . Moss, H. & Sigel, I (1964): ***Information Processing in the child Significance of analytic and reflective attitudes.*** Psychological Monographs , Vol. 78, No. 1 , pp. 1-37

73- Kagan, Jerome (1966***): Reflection-Impulsivity, The Generality and Dynamics of Conceptual Tempo*** , Journal of Abnormal Psychology, Vol. 71, No. 1, pp. 17-24

74- Kagan, J. et al (1966): ***Developmental studies in reflection and analysis. (in) Aine, H. & Teannel, R. (eds) Perceptual development in children*** , Univer of London press.

75- Kagan, J., and Kogan, N. (1970): ***Individual Variation in Cognitive Processes In P. Mussen (Ed*****):** Charmichael's Manual of Child Psychology, New-York: Wiley Sons. Pp. 1273-1365.

76- Kennemer, Kordell Nolton (2002): ***Factors predicating social responsibility in college students.*** Dissertation Abstracts International, vol. 63, no.02-B, p.1087.

77- Lajoie, Susanne P. and Shore, Bruce M.(1987) : ***Impulsivity, Reflectivity, and High IQ .*** Gifted Education International, Vol.4, No. 3, pp. 139-141.

78- Lightner,Thomas (1998): ***The influence of cognitive style on learning software: Impulsivity, reflection, and the minimal manual***. Dissertation Abstracts International, Vol. 60(4-A), pp. 999.

79- Messick, Samuel (1984): ***The Nature of Cognitive Styles, Problems and Promise In Educational Practice*** . Educational Psychologist, Vol. 19, No.2, pp59-74.

80- Muller, D . J (1969): ***Differences in social responsibility among various group of collage students,*** Diss. Abs, Vol. 31 , No. 2-A ,PP.640.

81- Nietfeld, J. and Bosma, A. (2003***): Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks***, Journal of Research in Personality, vol. 32, no. 3 pp.118-140.

82- Rollions, A. H. & Genser, L. (1977): ***Role of Cognitive Style in a Cognitive Task,a case Favoring the Impulsive Approach to Problem Solving*** , Journal of Educational Psychology, Vol. 69, No.3, pp. 281-287

83- Salkind, N. J. & Nelson , C. F. (1980): ***A Note on the Developmental Nature of Reflection-Impulsivity*** , Developmental Psychology, Vol. 16, No.3, pp. 237-238.

84- Susman, Elizabeth J.; Huston-Stein, Aletha and Friedrich-Cofer, Lynette (1980): ***Relation of conceptual tempo to social behaviors of head start children***. Journal of Genetic Psychology, Vol. 137, no. 1, pp.17-20.

85- Tiedeman, J. (1989***): Measures of Cognitive Styles***, Educational Psychologist, Vol. 24, No.3, pp. 361-375

86- Wardell, D. M. and Royee, J. R. (1978***): Toward a Multi–Factor Theory of styles and Their Relationships to Cognition and Affect,*** Journal of Personality, Vol. 46, No. 3, pp. 474-505.

87- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977): ***Field-Dependent and Field- Independent Cognitive Styles and their Educational Implication*** . Review of Educational Research, Vol. 47, No. 1, pp.1-64

88. Zalusky, Sharon (1988): ***Social Responsibility and empathy in adolescent Volunteers,*** Dissertation Abstracts International, Vol. 49, 11-B, p. 5066..

****

قائمة الملاحق

---

*مقياس تزاوج الاشكال المألوفة ت٠أ٠م

*مقياس المسئولية الاجتماعية.

*استمارة بيانات عامة.

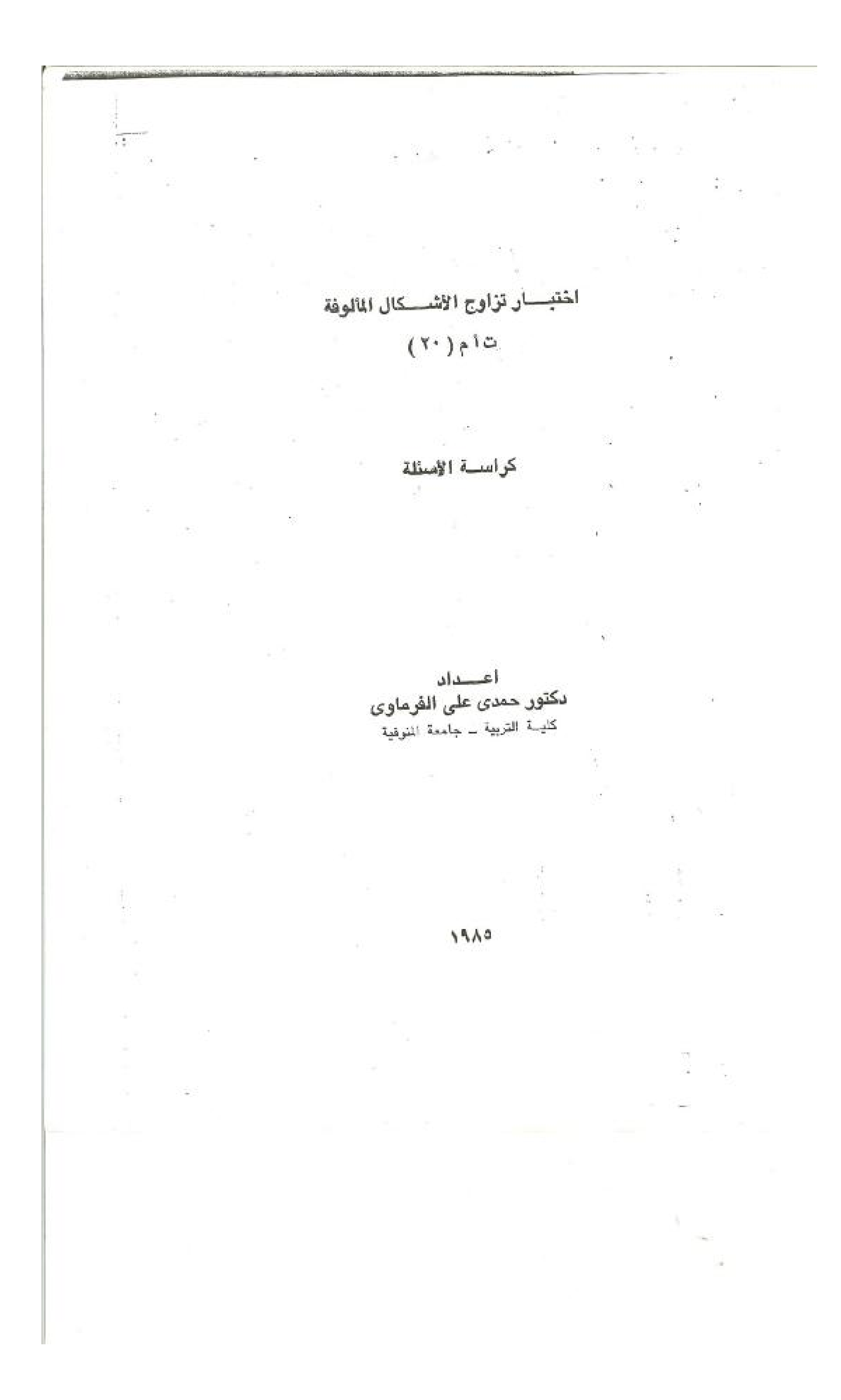
*خطابات خاصة بالتطبيق

ملحق رقم (١)

مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ت . أ . م

إعداد :

د / حمدي الفرماوي (١٩٨٥ م)



اختبـــار تزاوج الأشـــكال المألوفة

ت أ م (٢٠)

كراســـة الأسئلة

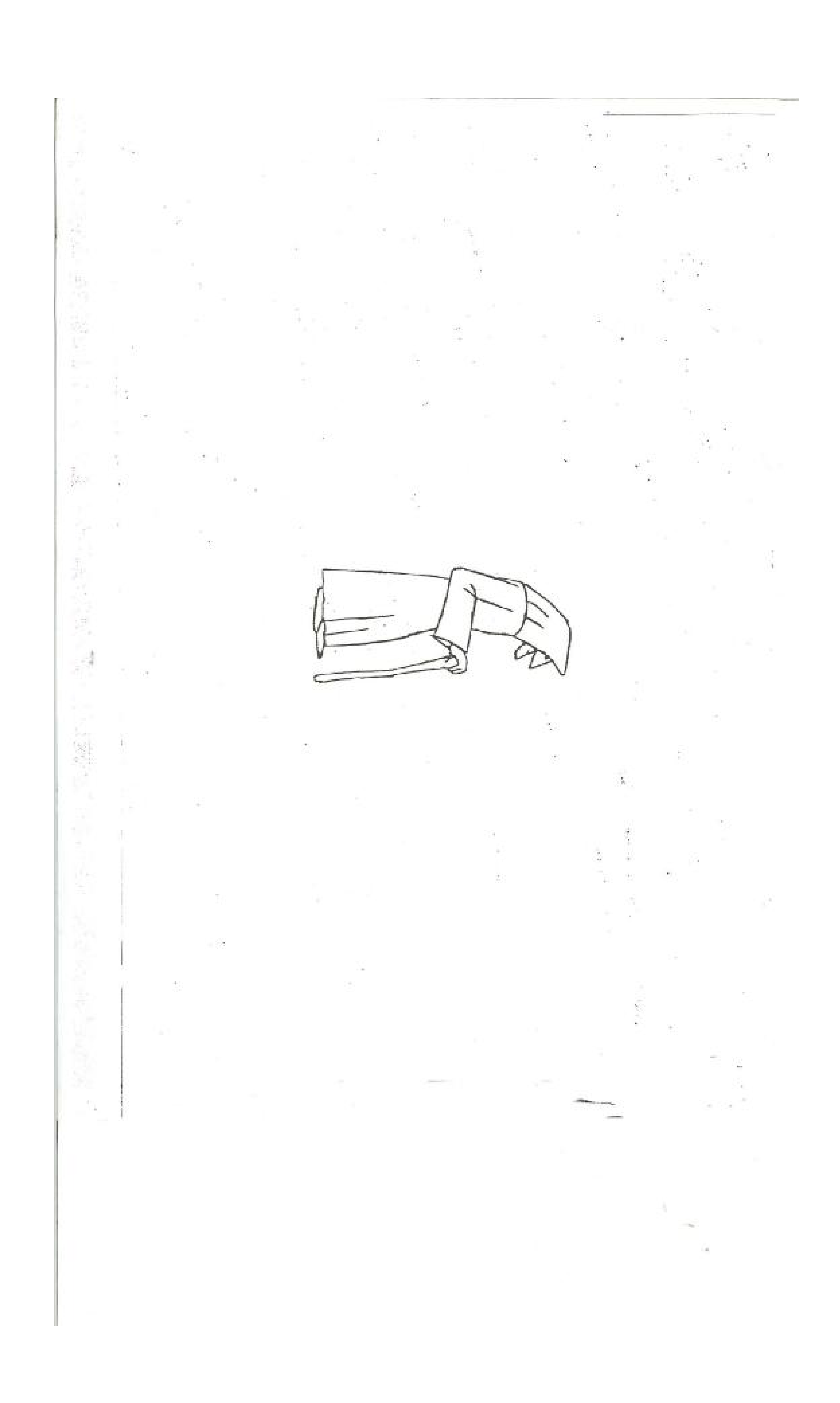
اعـــداد
دكتور حمدى على الفرماوى
كليـة التربية – جامعة المنوفية

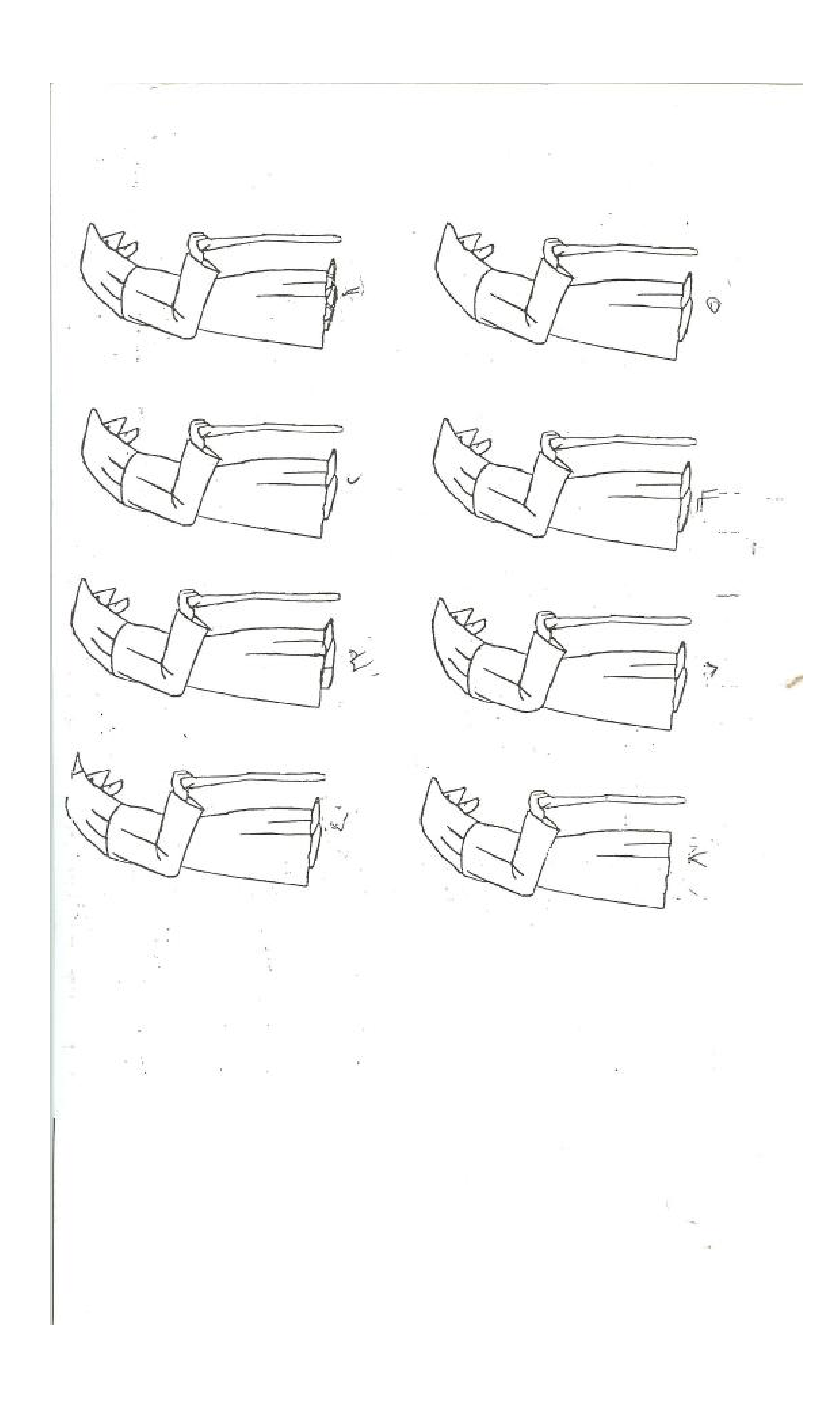
١٩٨٥

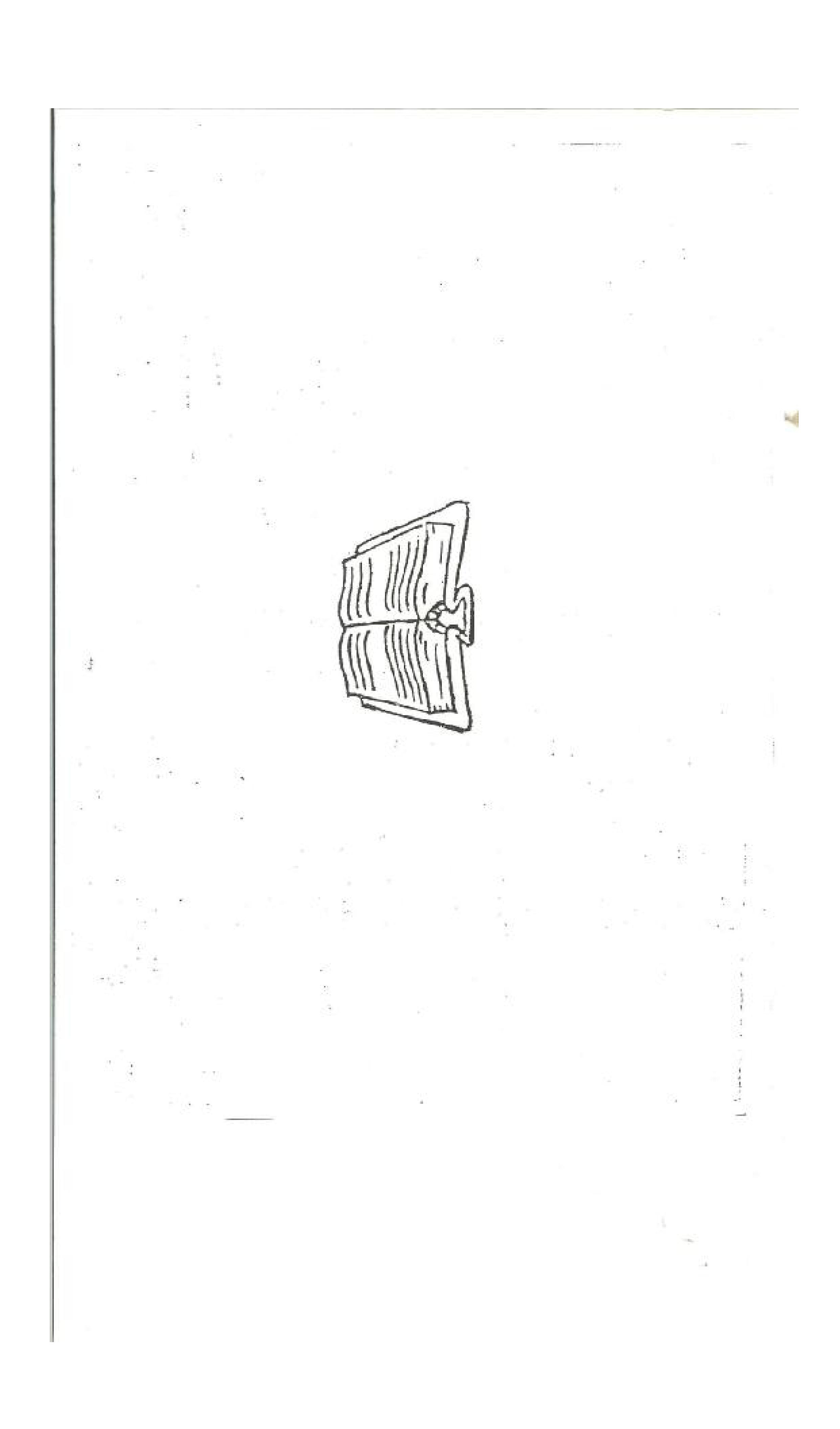
التعليمـــات

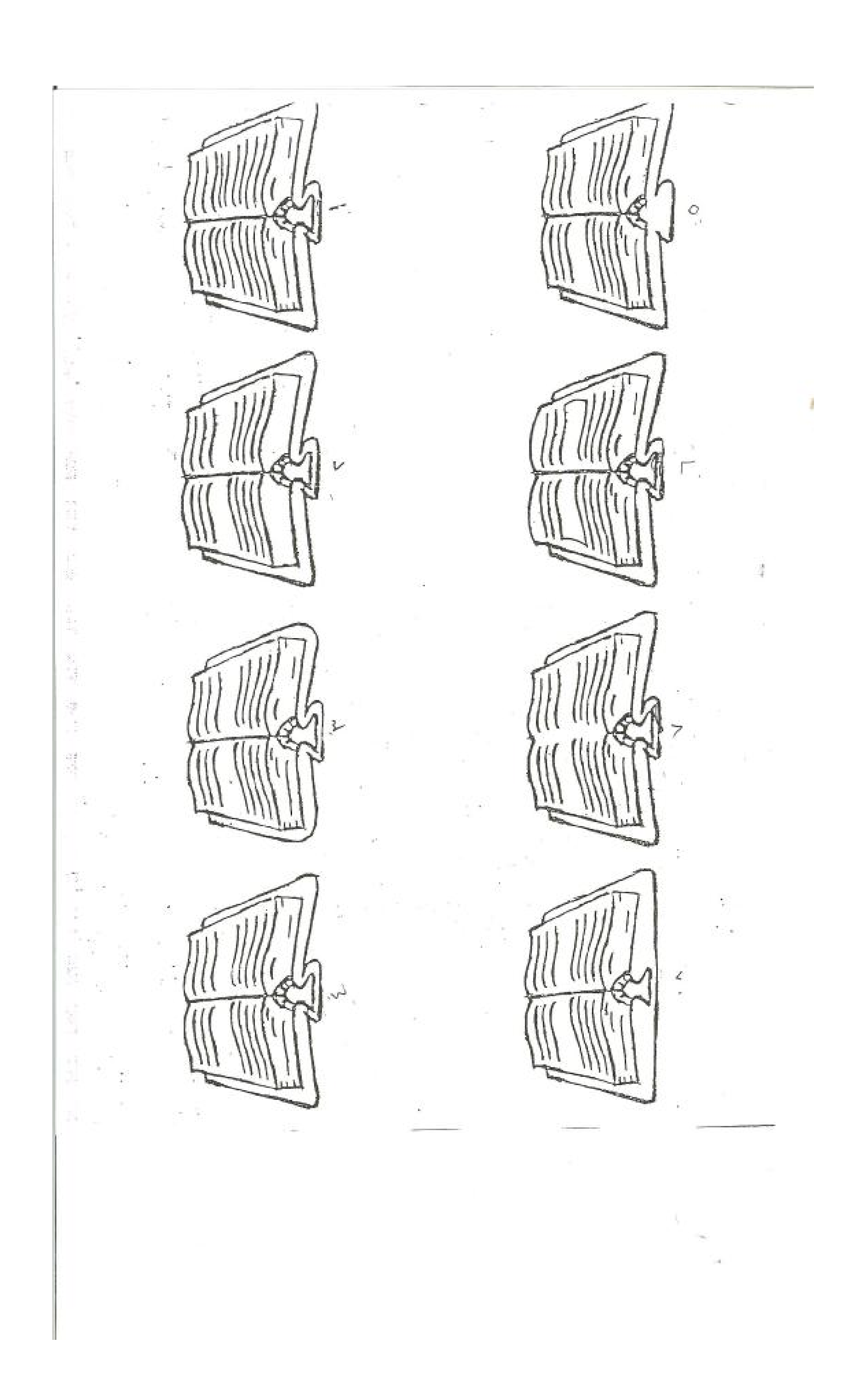
يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على المفردتين الأوليين (الرجل العجوز والكتاب) قائلا له ‥ « سوف أعرض عليك بعض الصور لأشياء متعـددة مالوفة فى الطبيعة وكل مجموعة منها تتكون من صورة أساسية توجد على الصفحة اليمنى وثمانى صور أخرى تشبهها توجد على الصـفحة اليسرى ولكن واحدة فقط بين ثمانى الصور هى التى تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل ٠ والمطلوب منك أن تشير اليها واذا أخطأت فحاول مرة ‥ ومرة الى أن تصل لها وسنتدرب سويا على المجموعتين الاوليين وعندما ترى نفسك قد فهمت ما اريد ان تفعله فلتبدأ فى بقية المجموعات » ٠ ويجب أن يكون وضع الكراسة أمام المفحوص بحيث تكون الصورة الأساسية الى أعلى والبدائل الى أسفل ٠

يسجل الفاحص زمن الاستجابة الأولى فقط سواء اكانت صحيحة أم خطأ فاذا كانت صحيحة انتقل الى المفردة التالية أما اذا كانت خطأ فليحاول مرة أخرى وهكذا الى أن يصل للصورة طبق الأصل ويسجل له عدد الاخطاء فى كل مفردة على حدة ‥ ويسجل الفاحص هذه النتائج فى ورقة الاجابة التى تكون معه دون أن يراها المفحوص لأن بها أرقام الاجابات الصحيحة ‥ ويراعى تسجيل اسم المفحوص وبقية بياناته على ورقة الاجابة قبل البدء فى تطبيق الاختبار يجب أن لا يتعجل الفاحص المفحوص فى الاجابة واذا لاحظ أى اعياء على المفحوص فليتوقف عند نهاية مفردة ما ويستكمل التطبيق فى وقت آخر ٠ يجب أن يتواجد الفاحص والمفحوص وحـــدهما فى مكان مريح بقدر الامكان ودون مثيرات أخرى تبعث على تشتت تركيزه ومضىء بحيث يرى المفحوص الاشكال والاختلافات بينها بوضوح كامل ٠

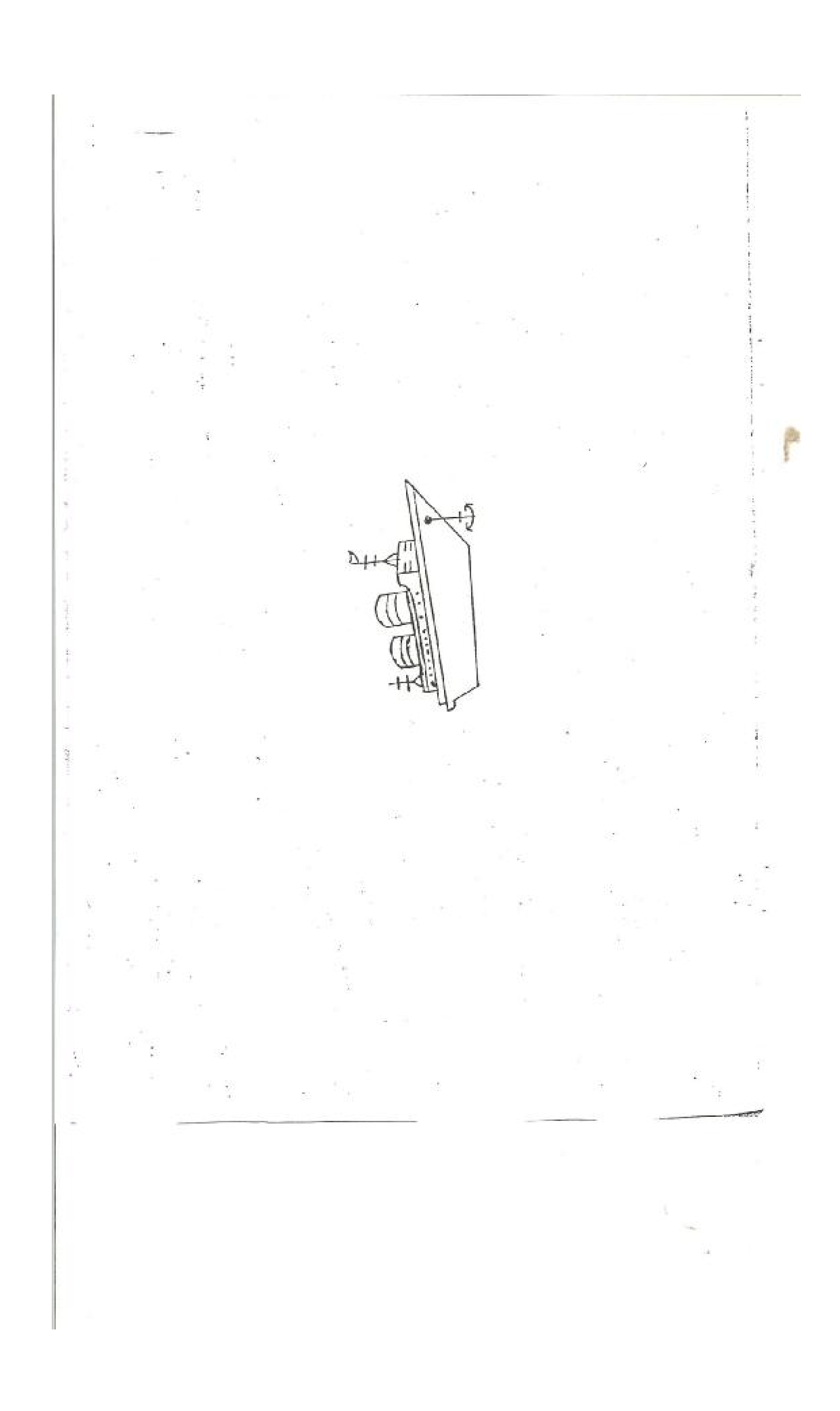


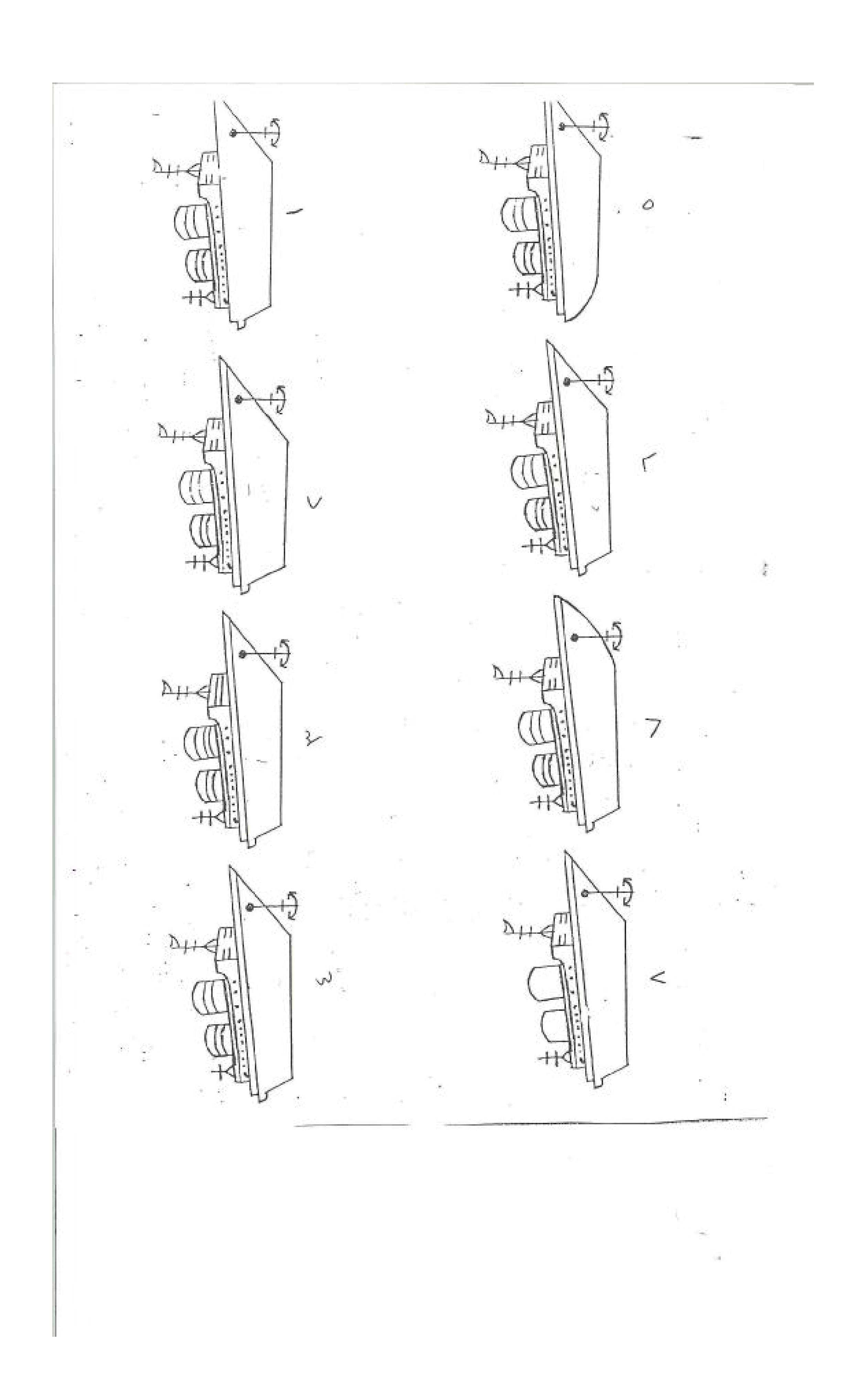


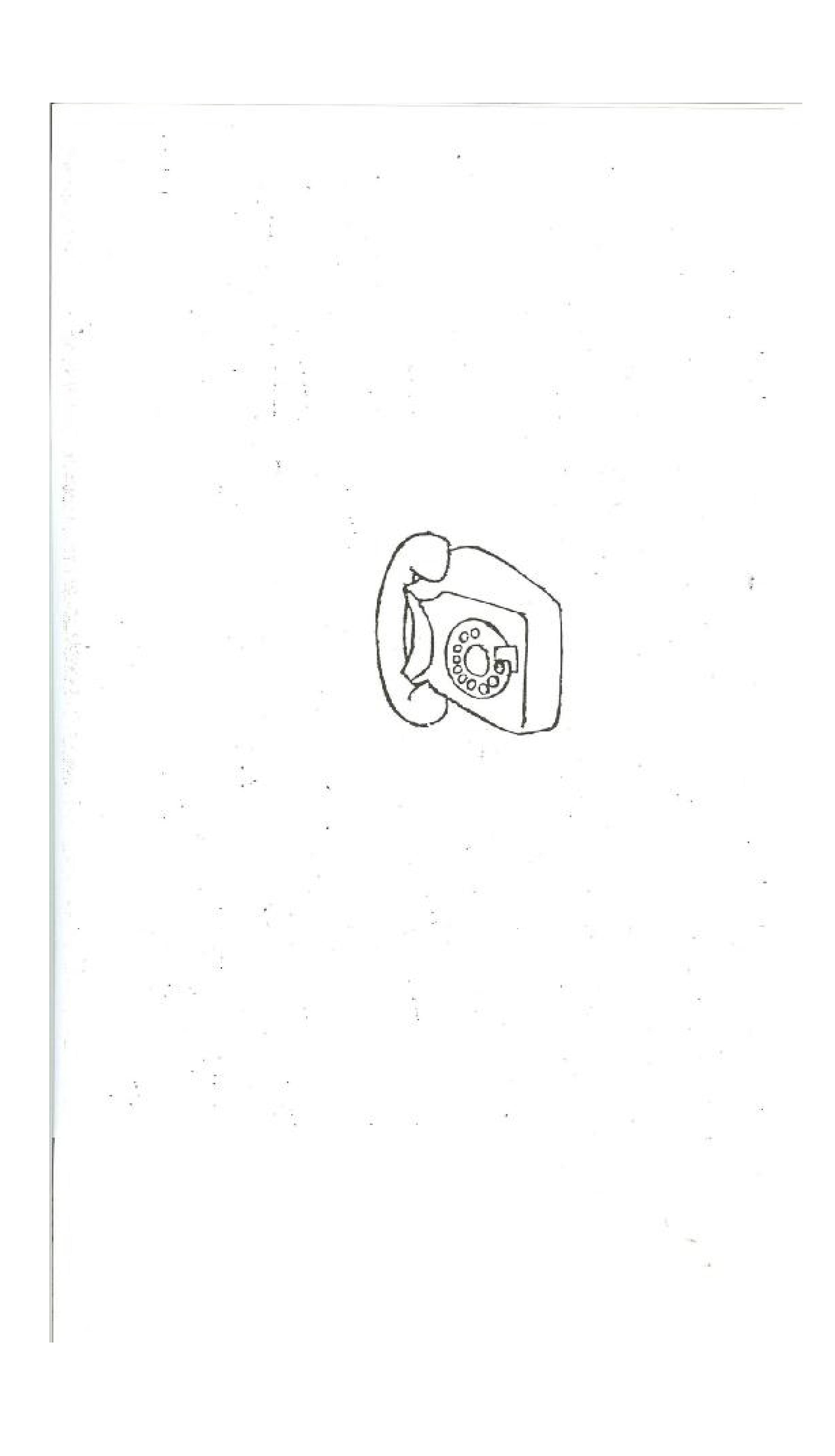


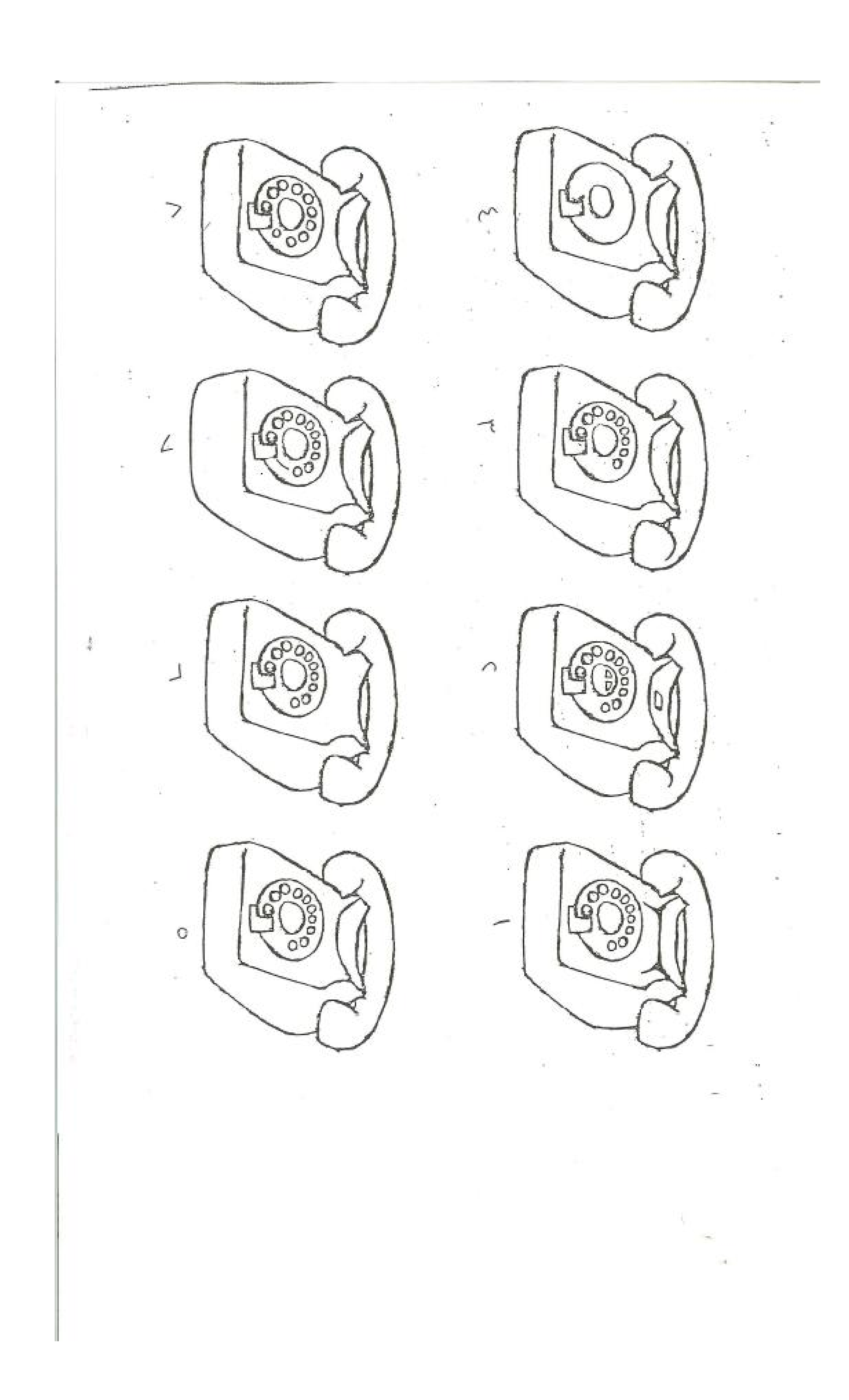


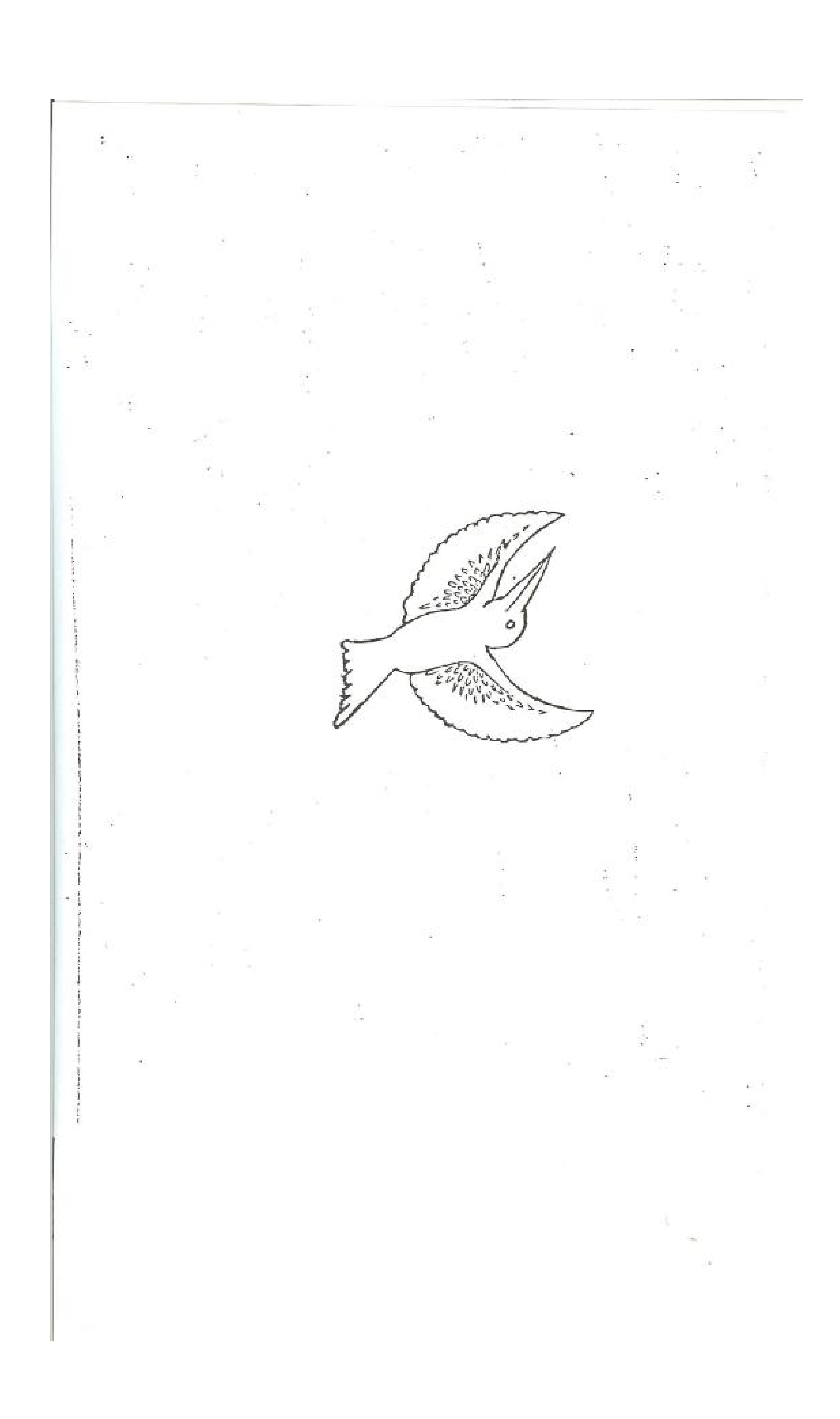


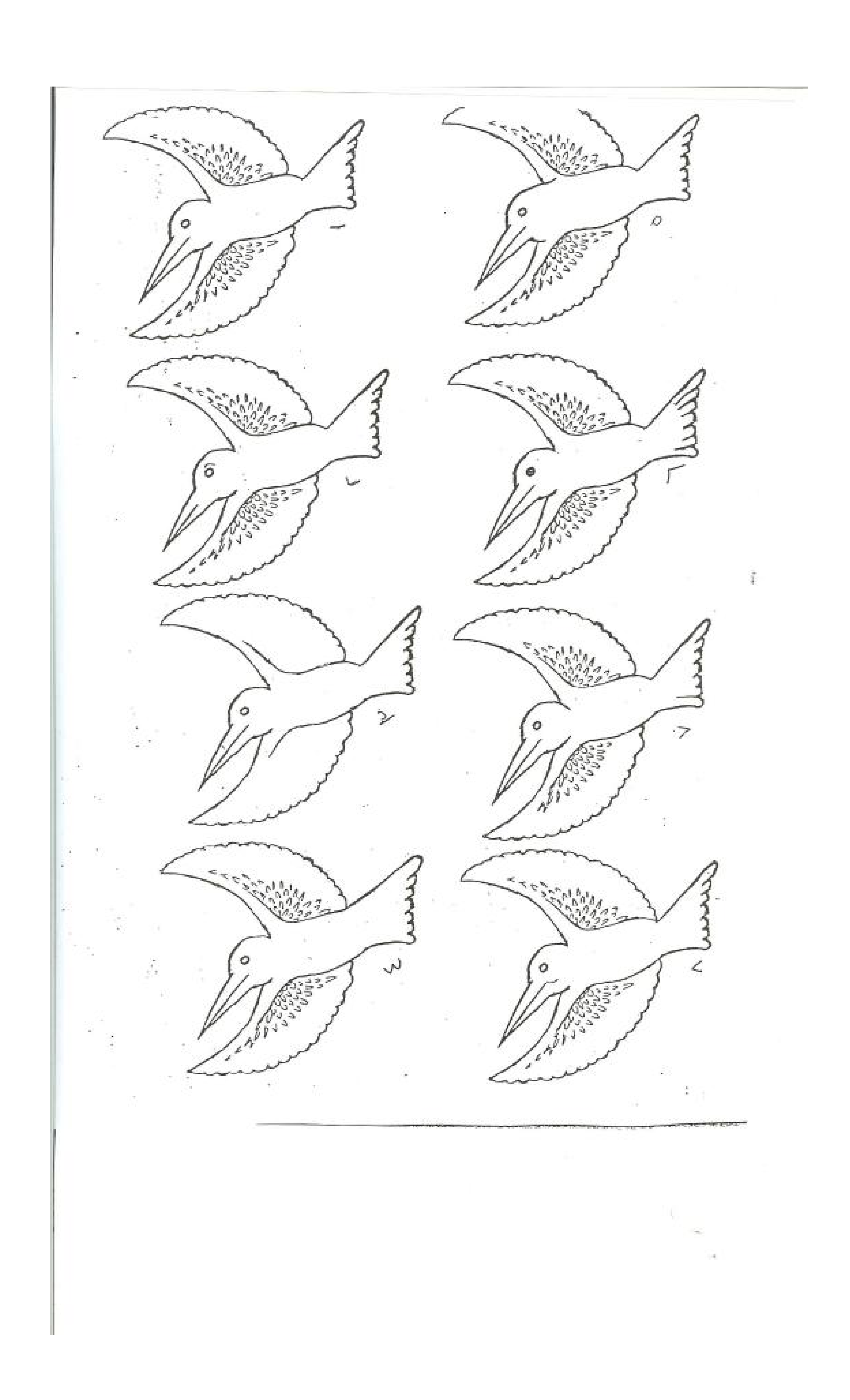


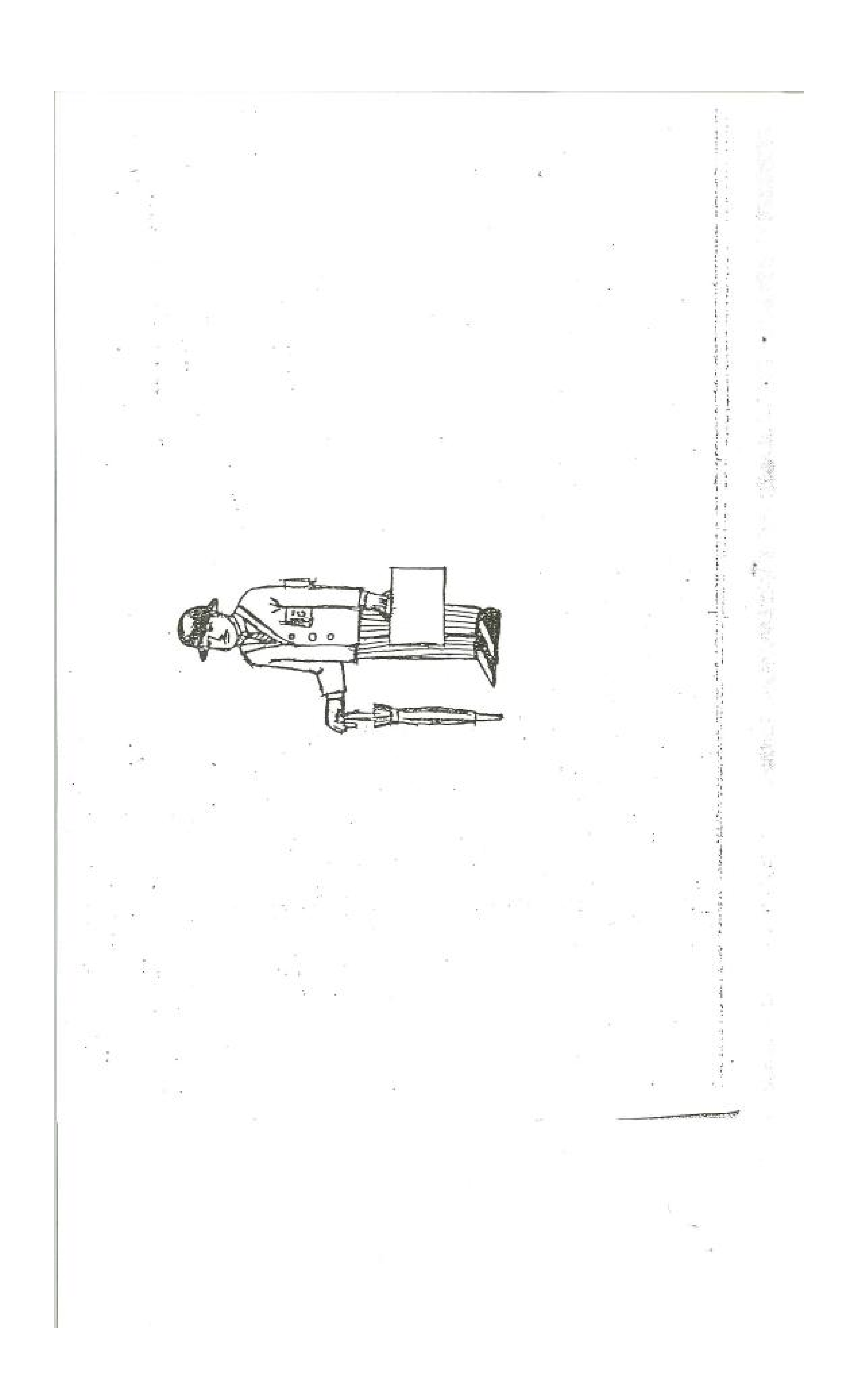


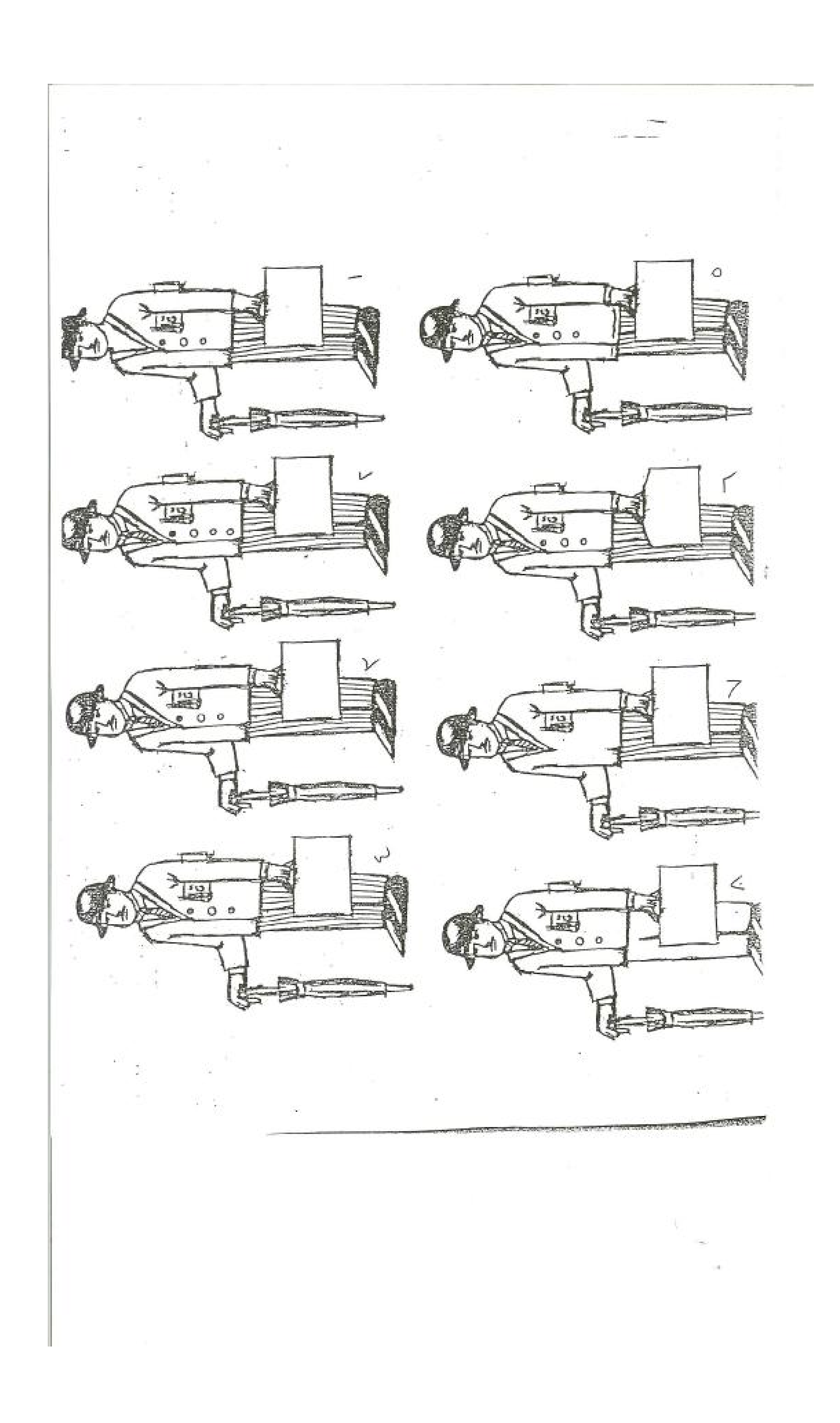


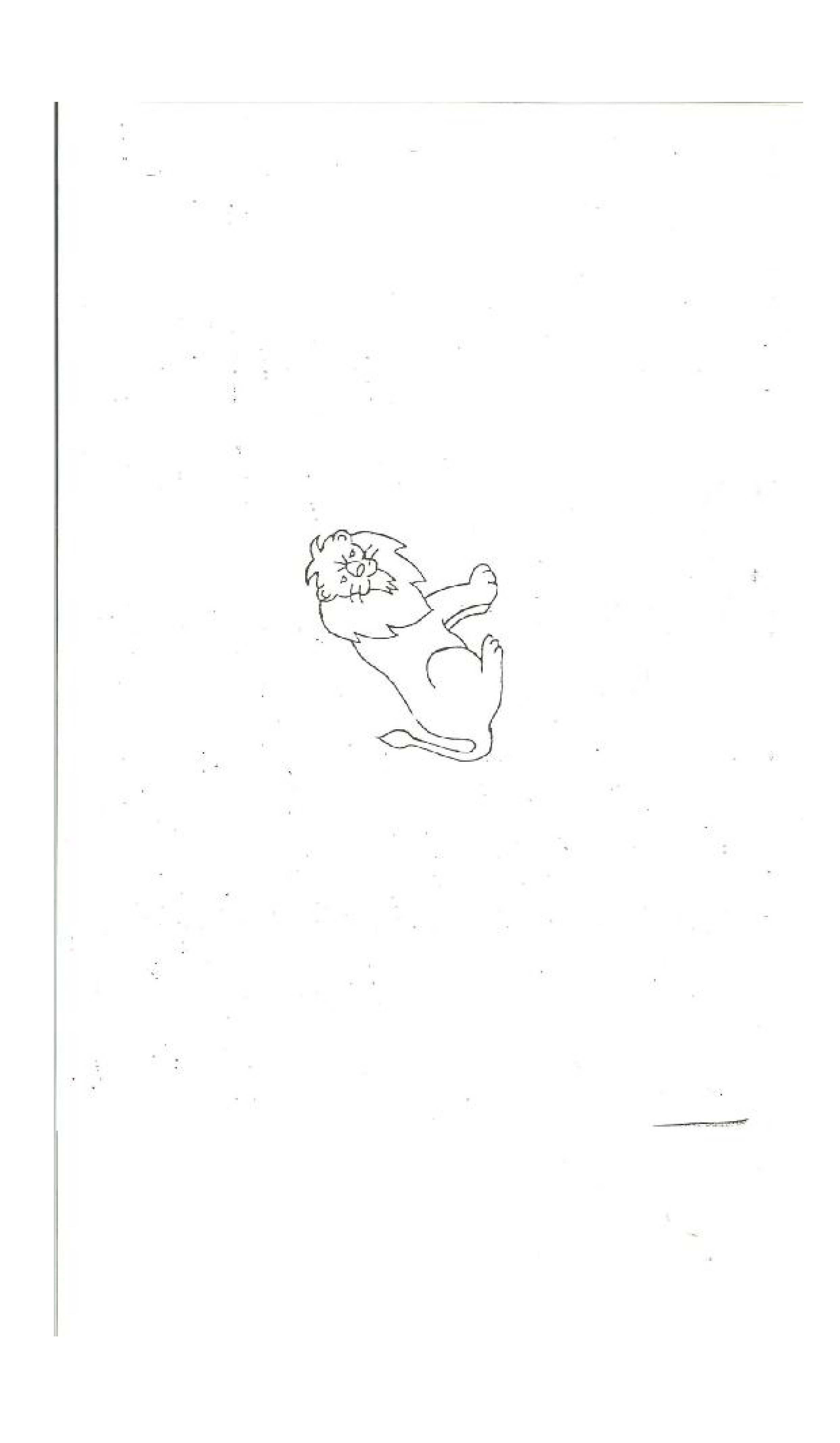


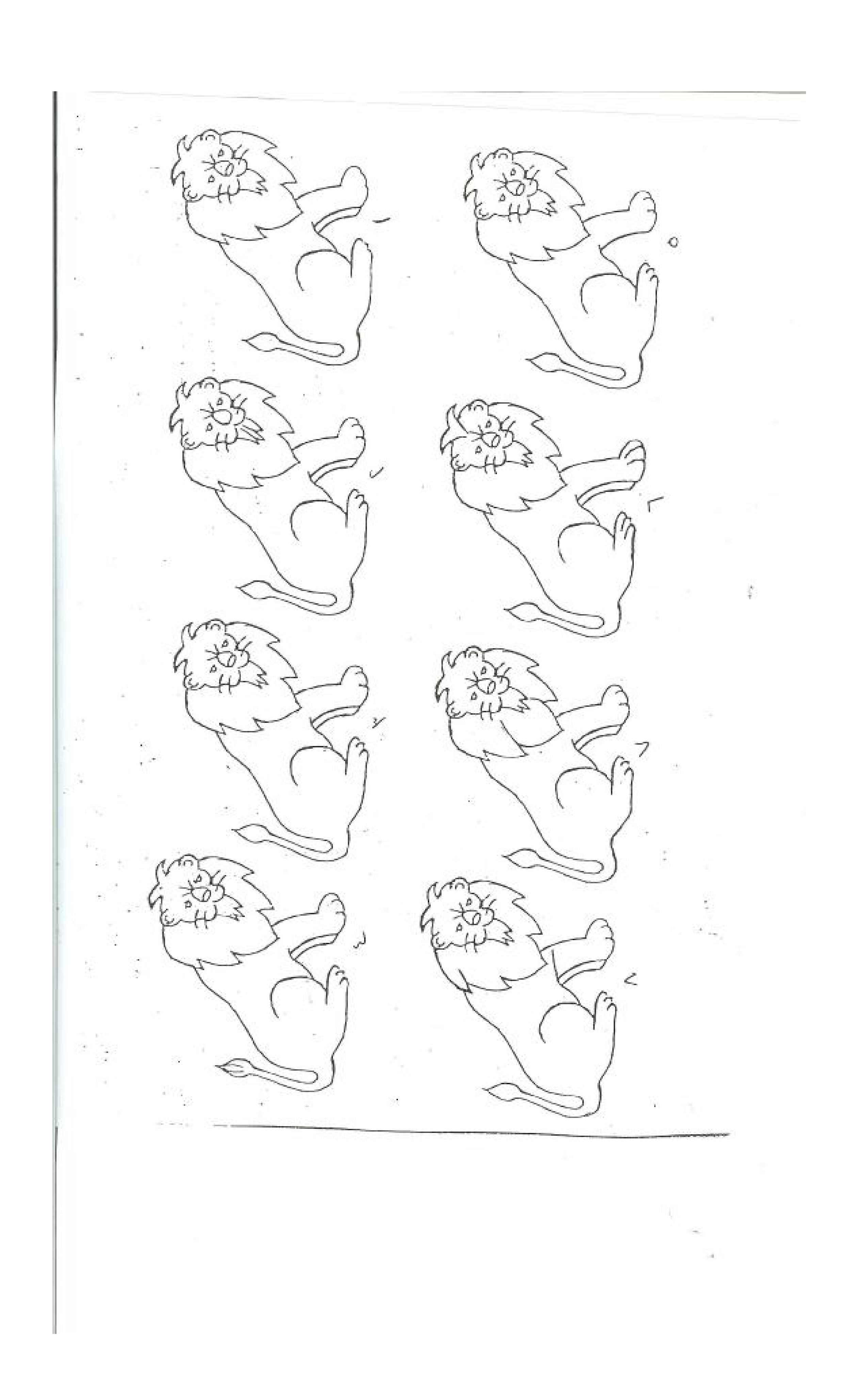


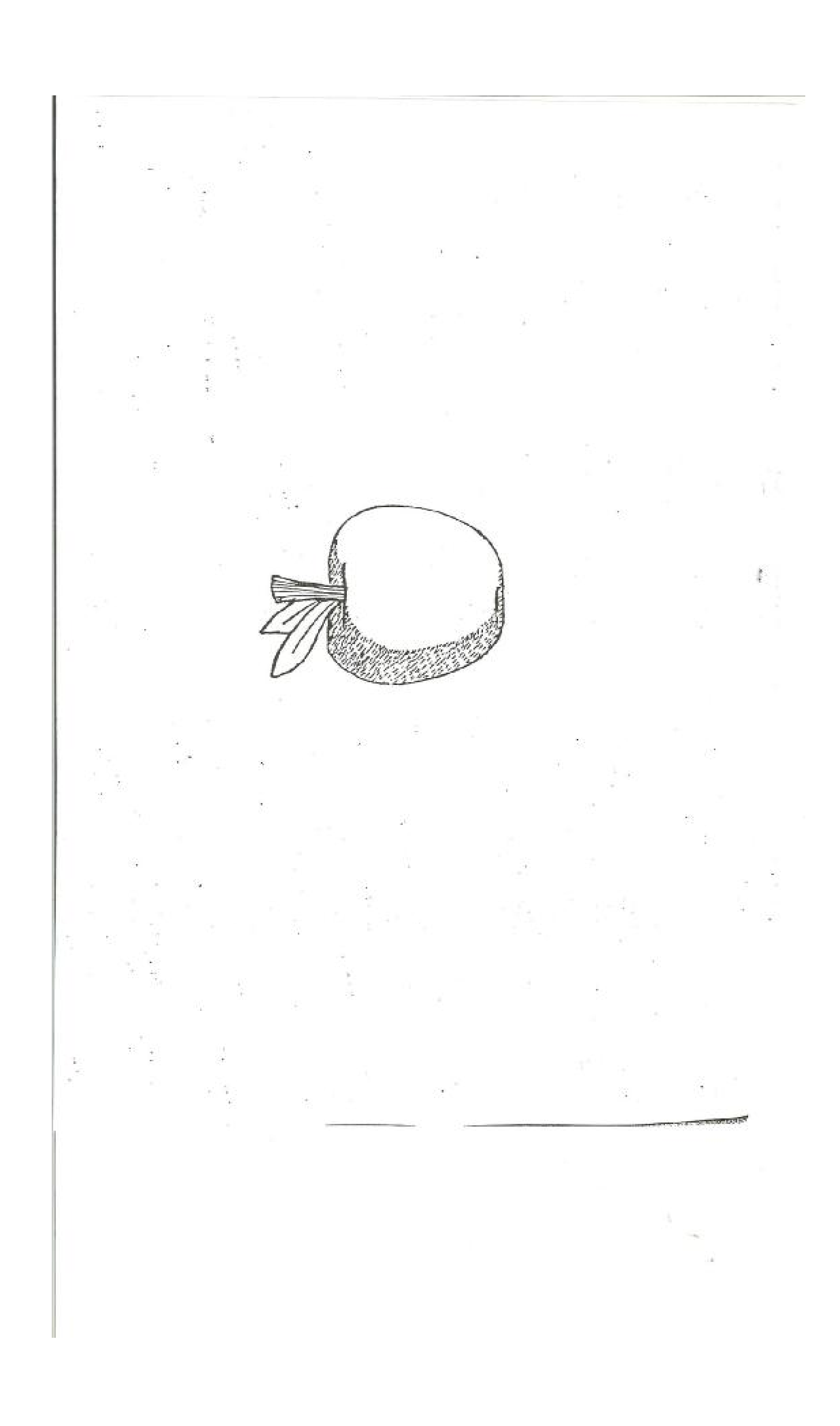


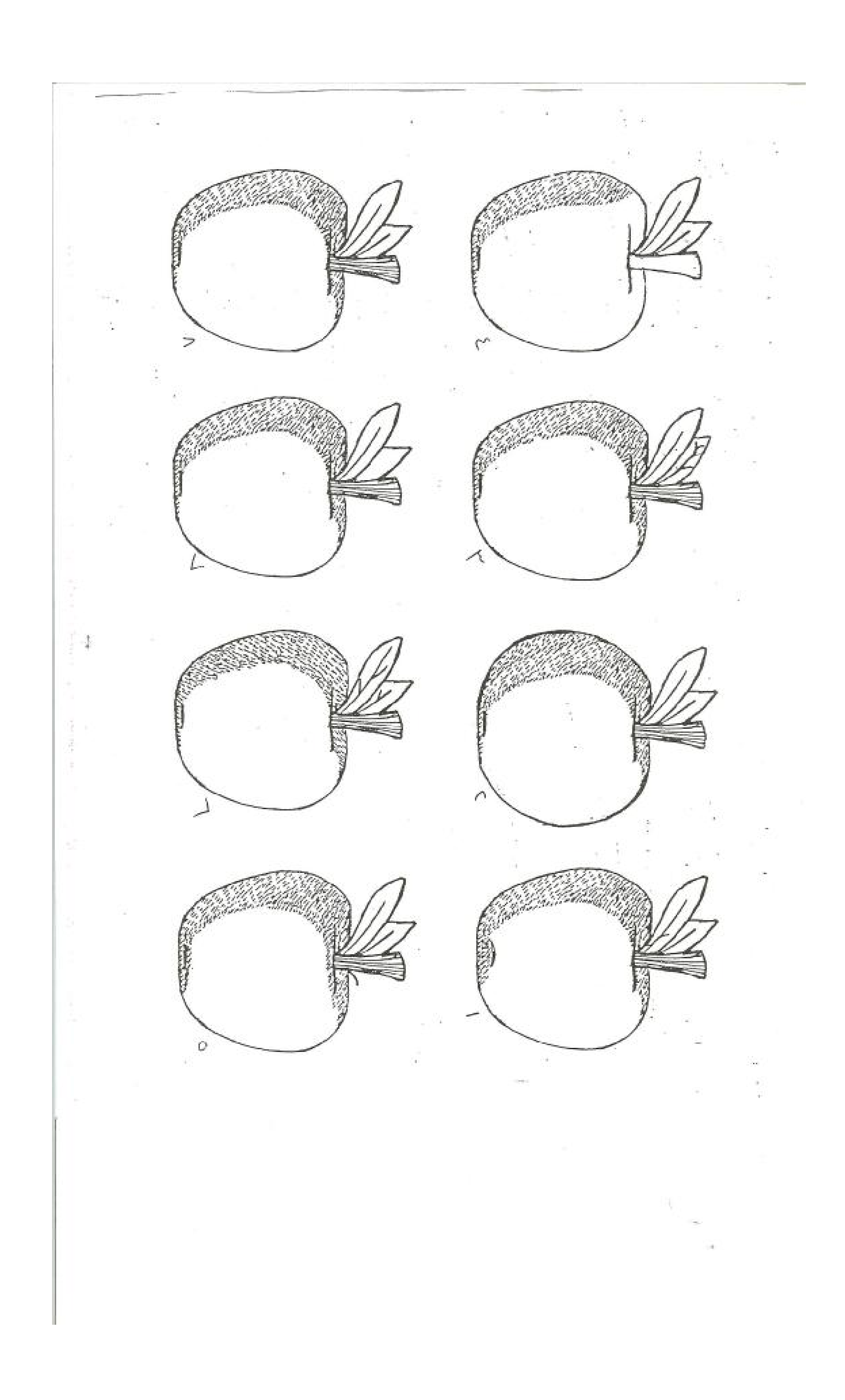


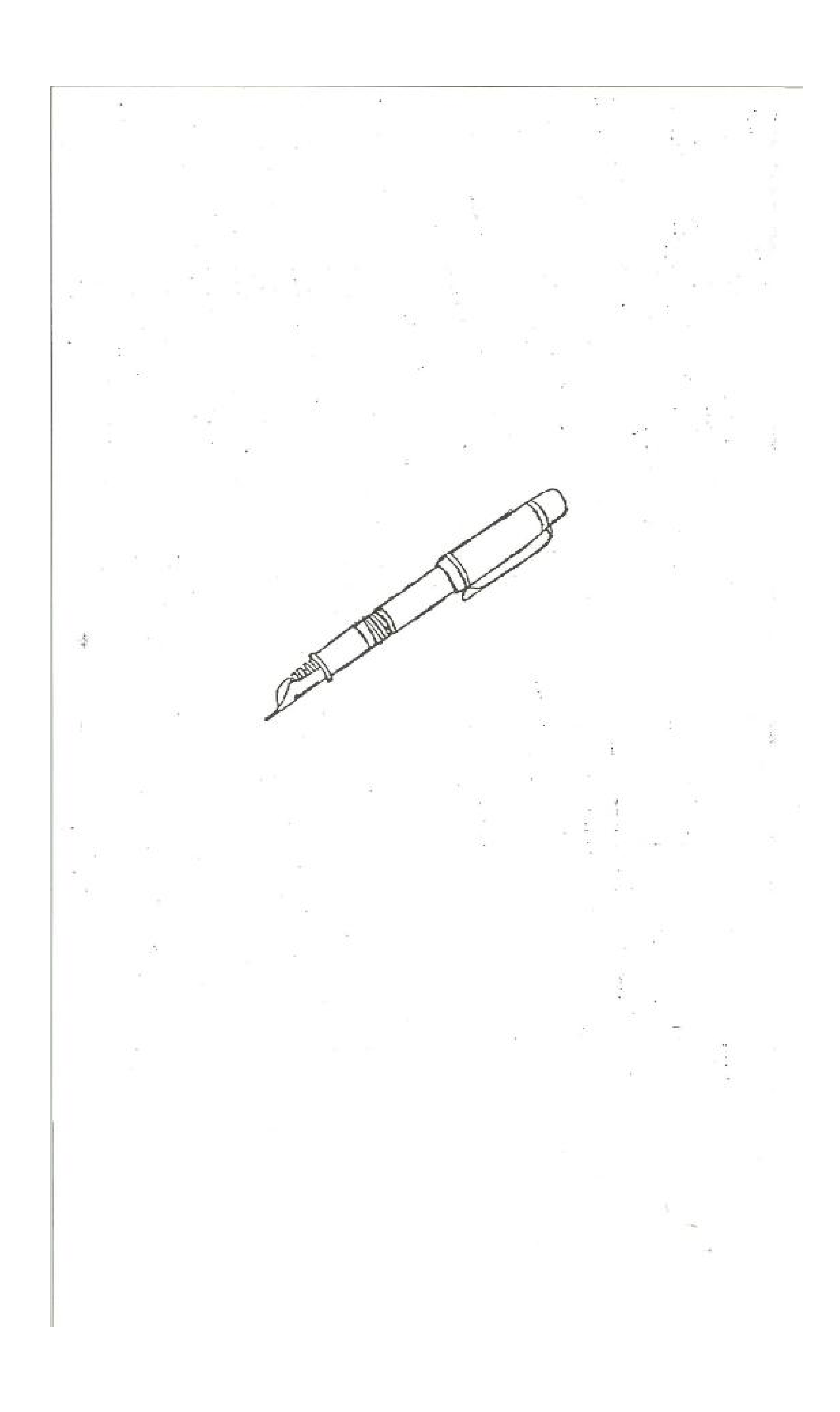


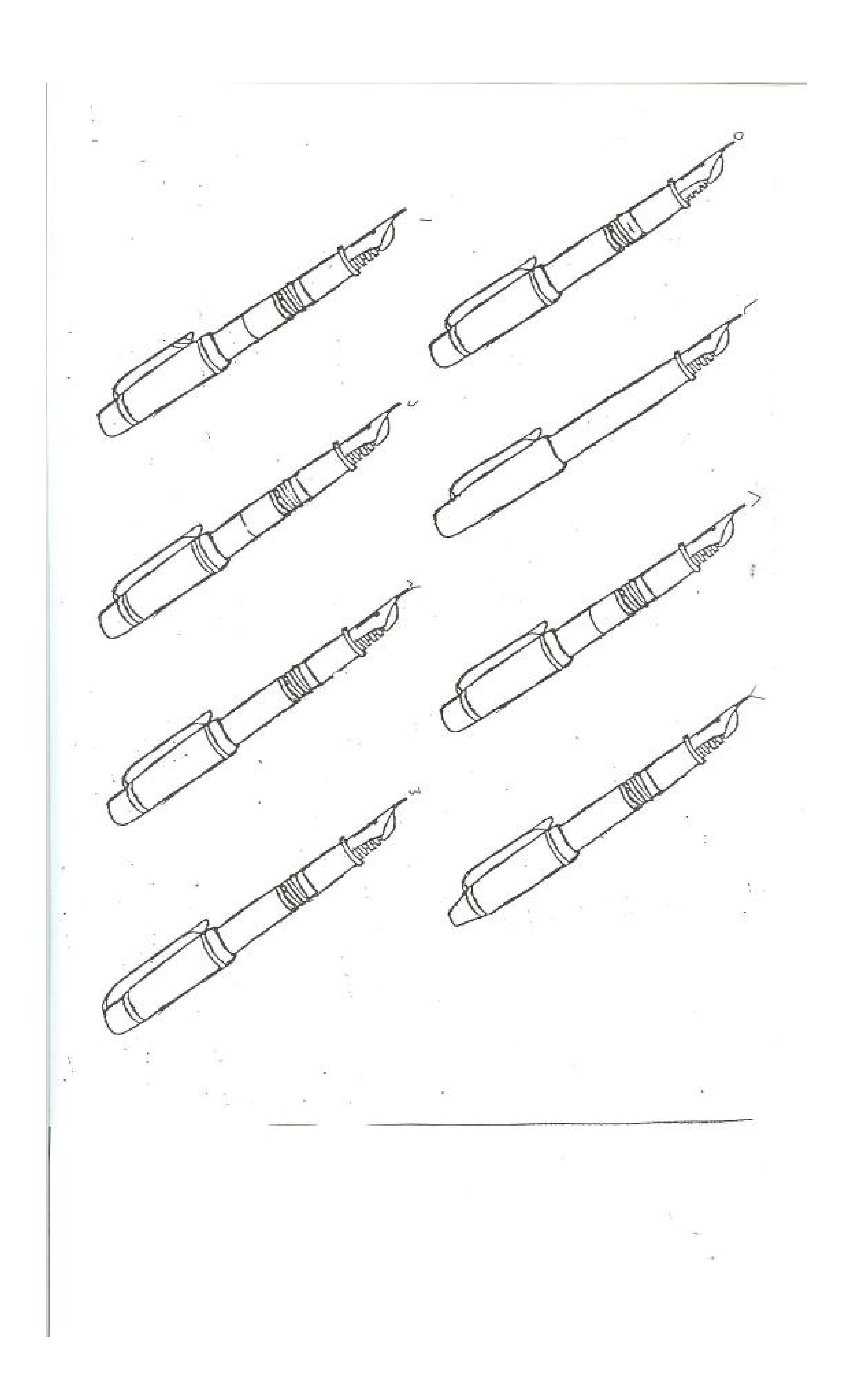


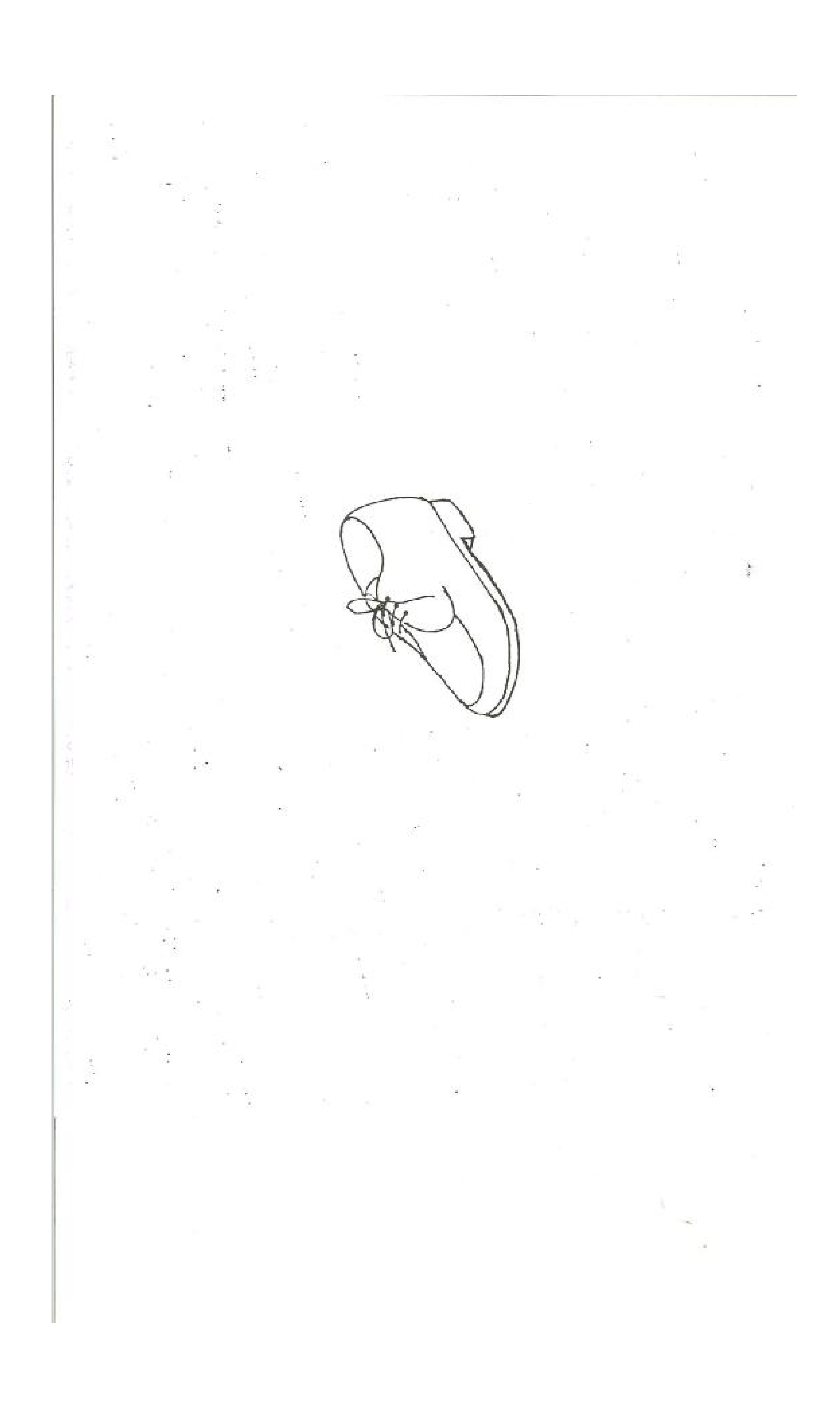


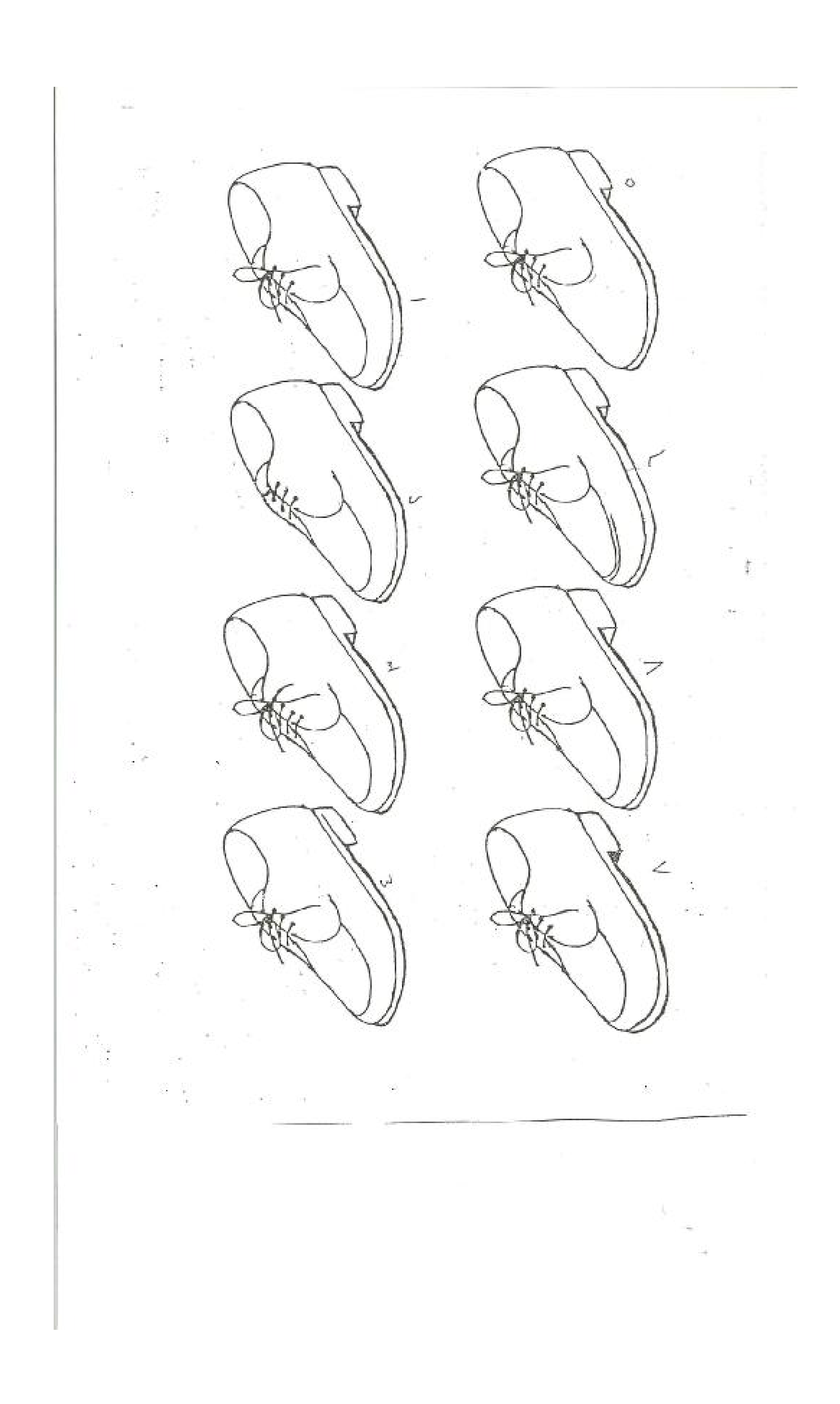


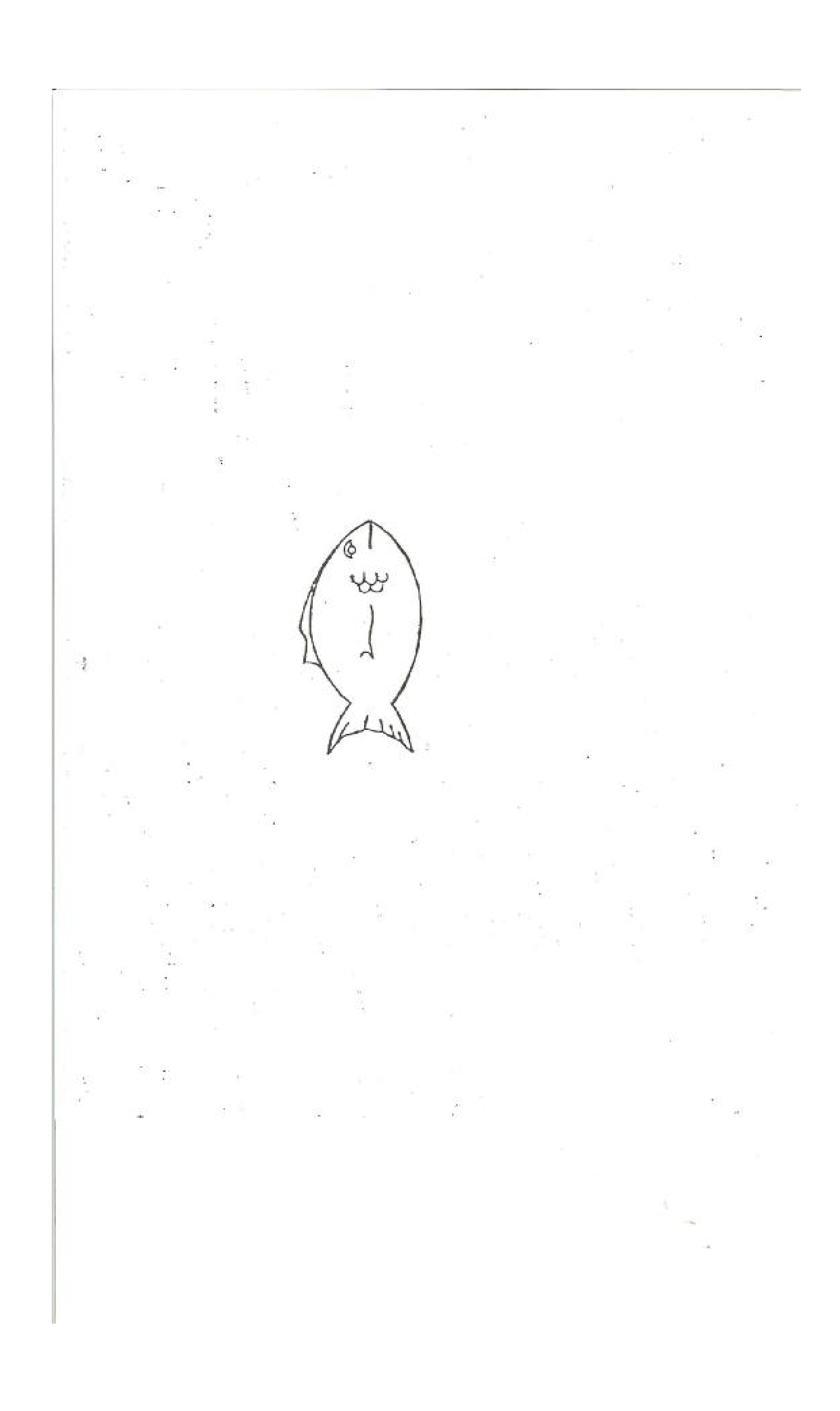


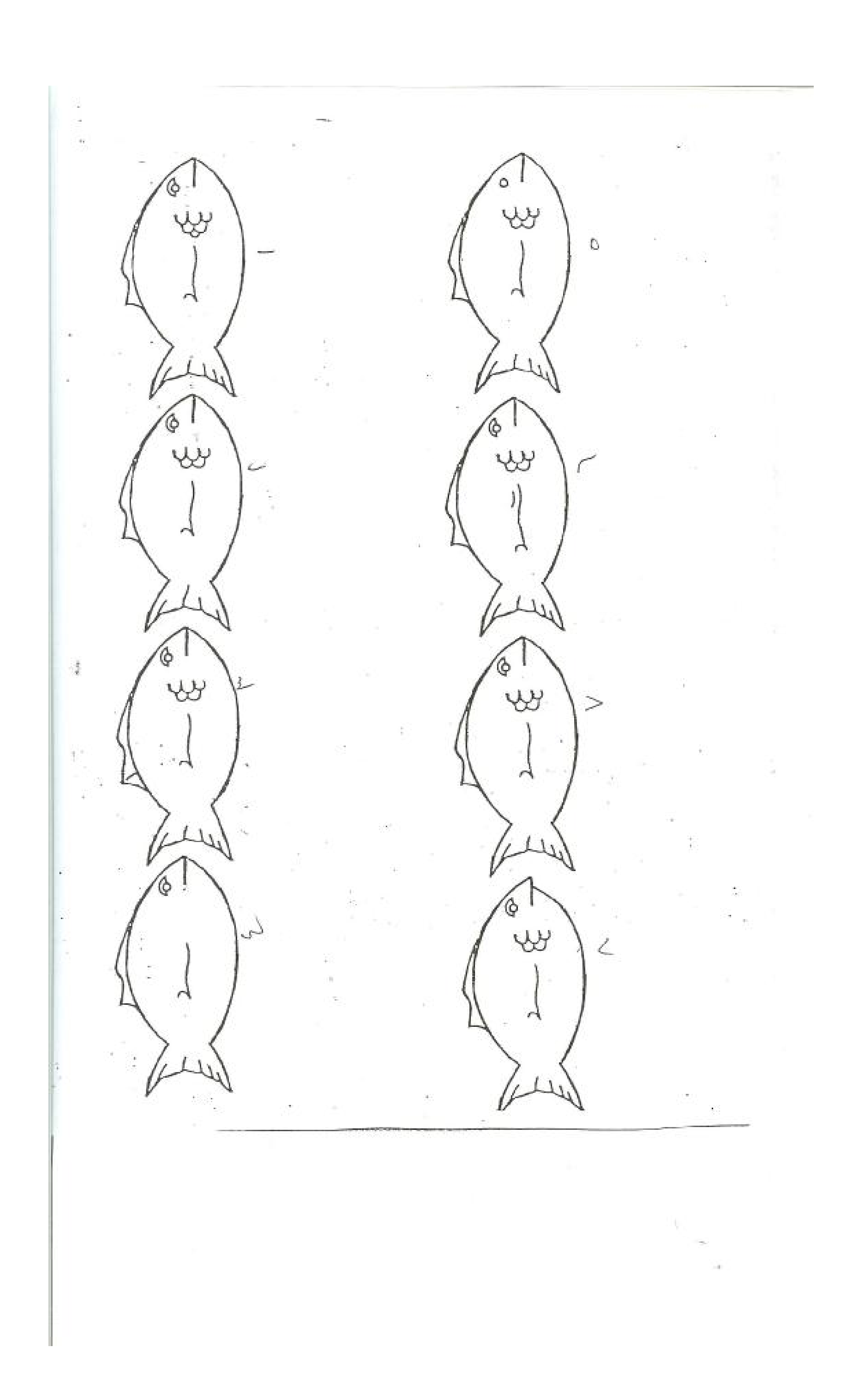


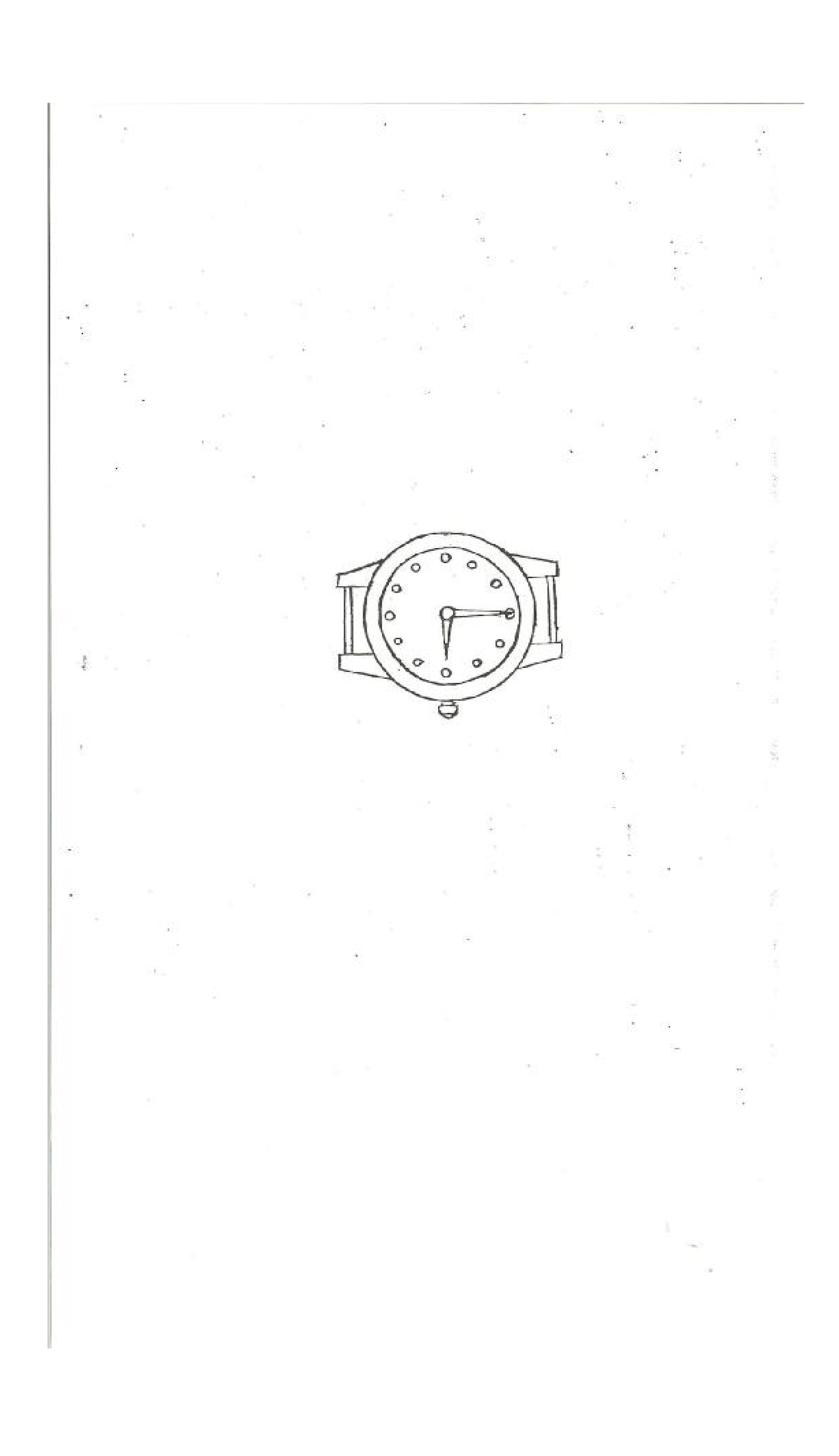


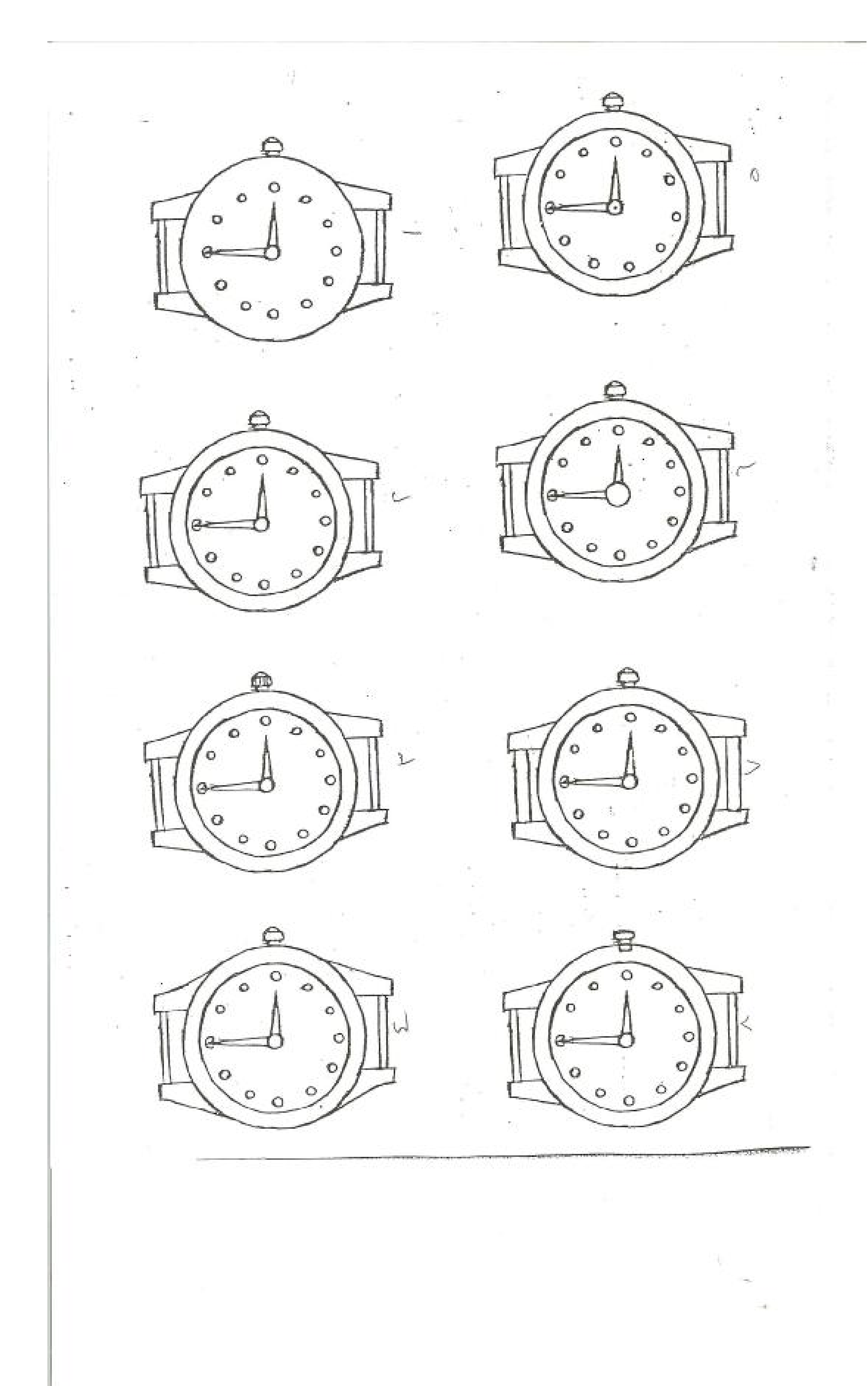


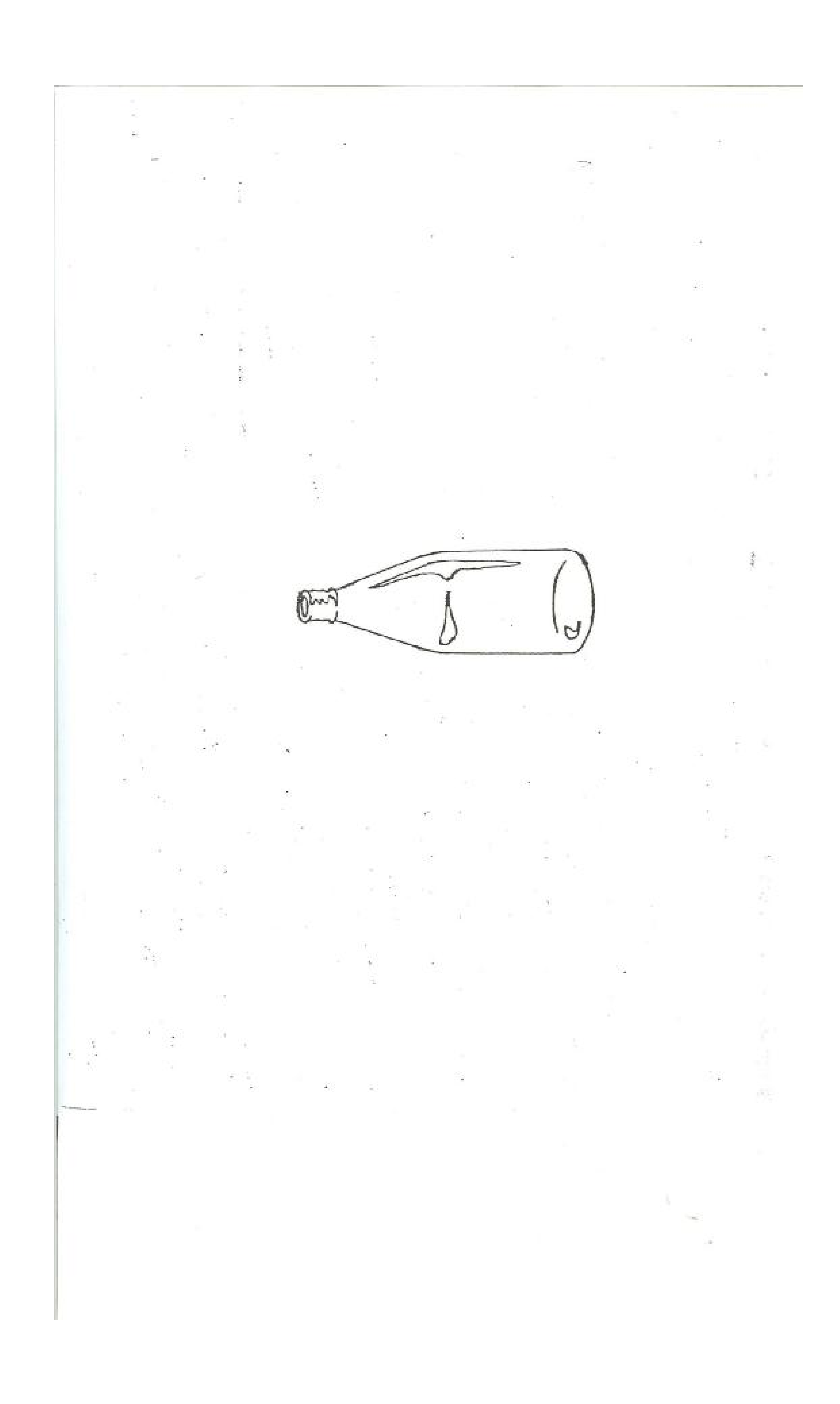


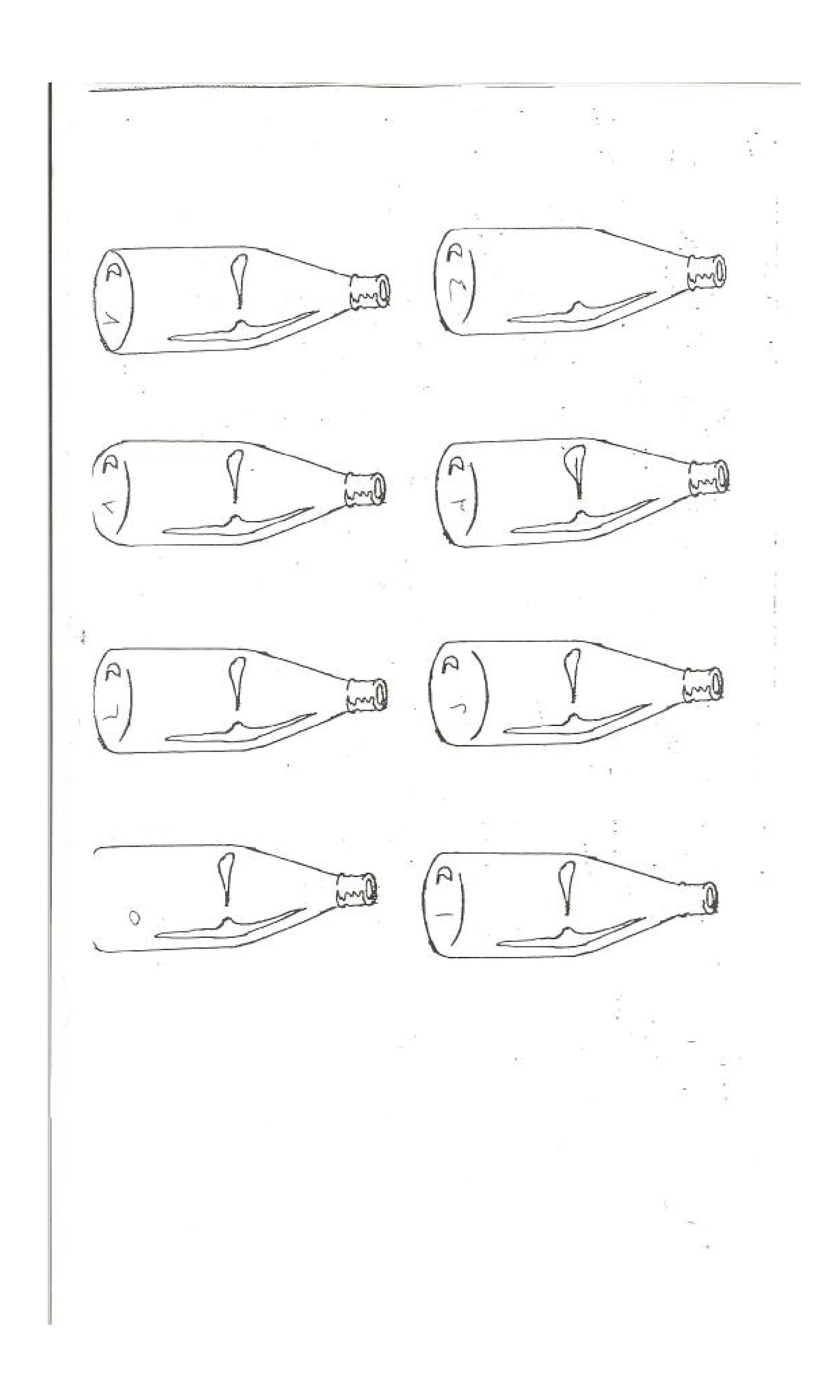


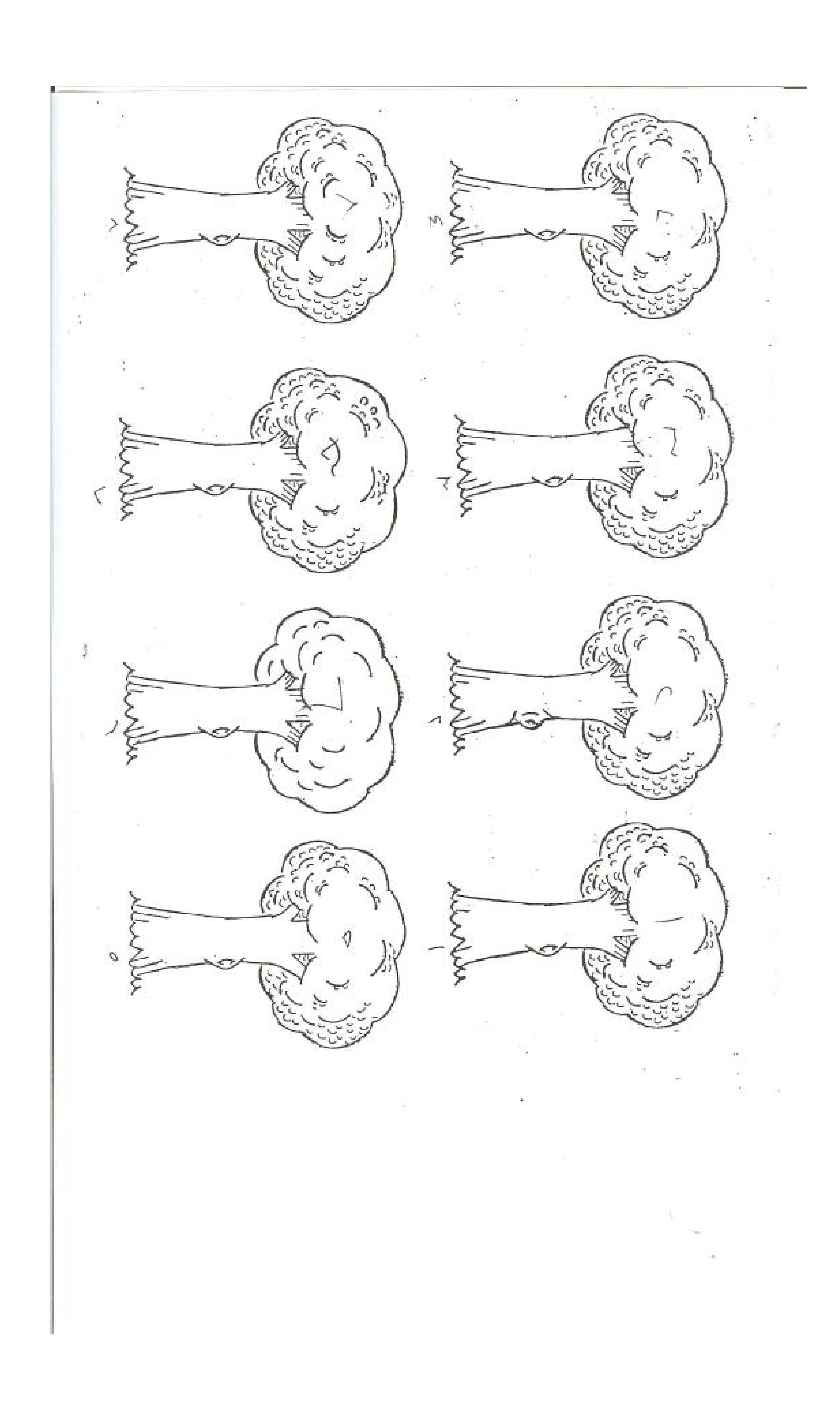


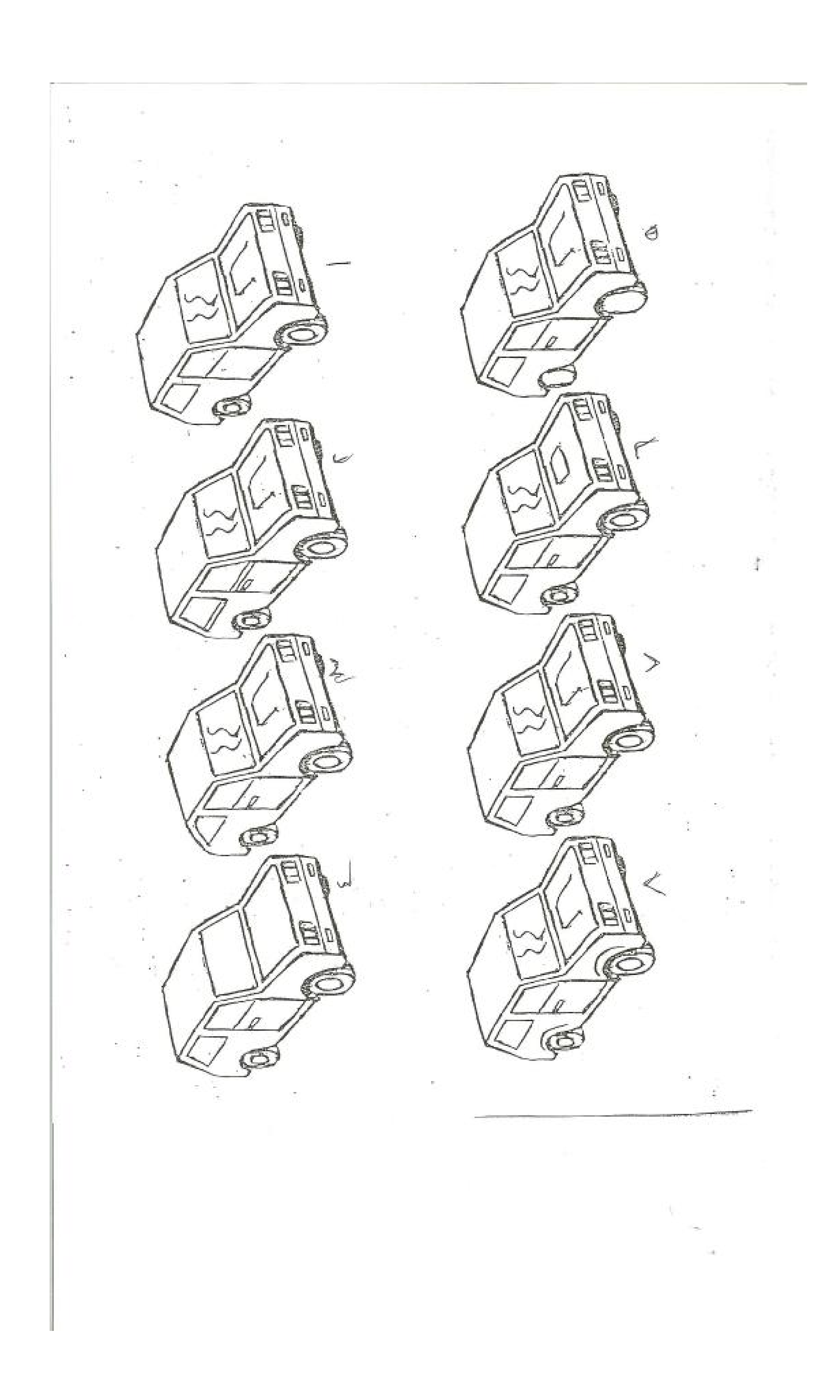


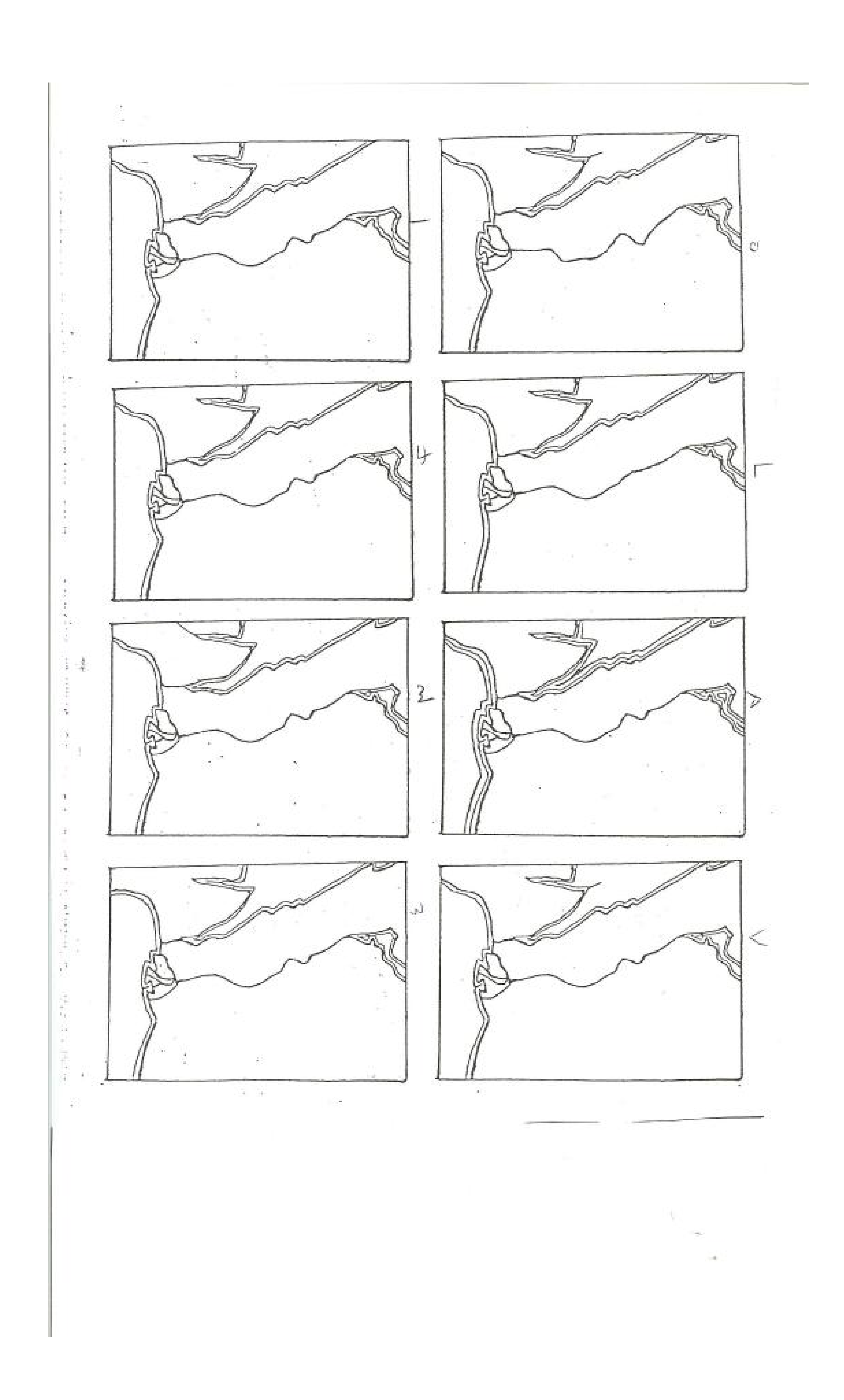


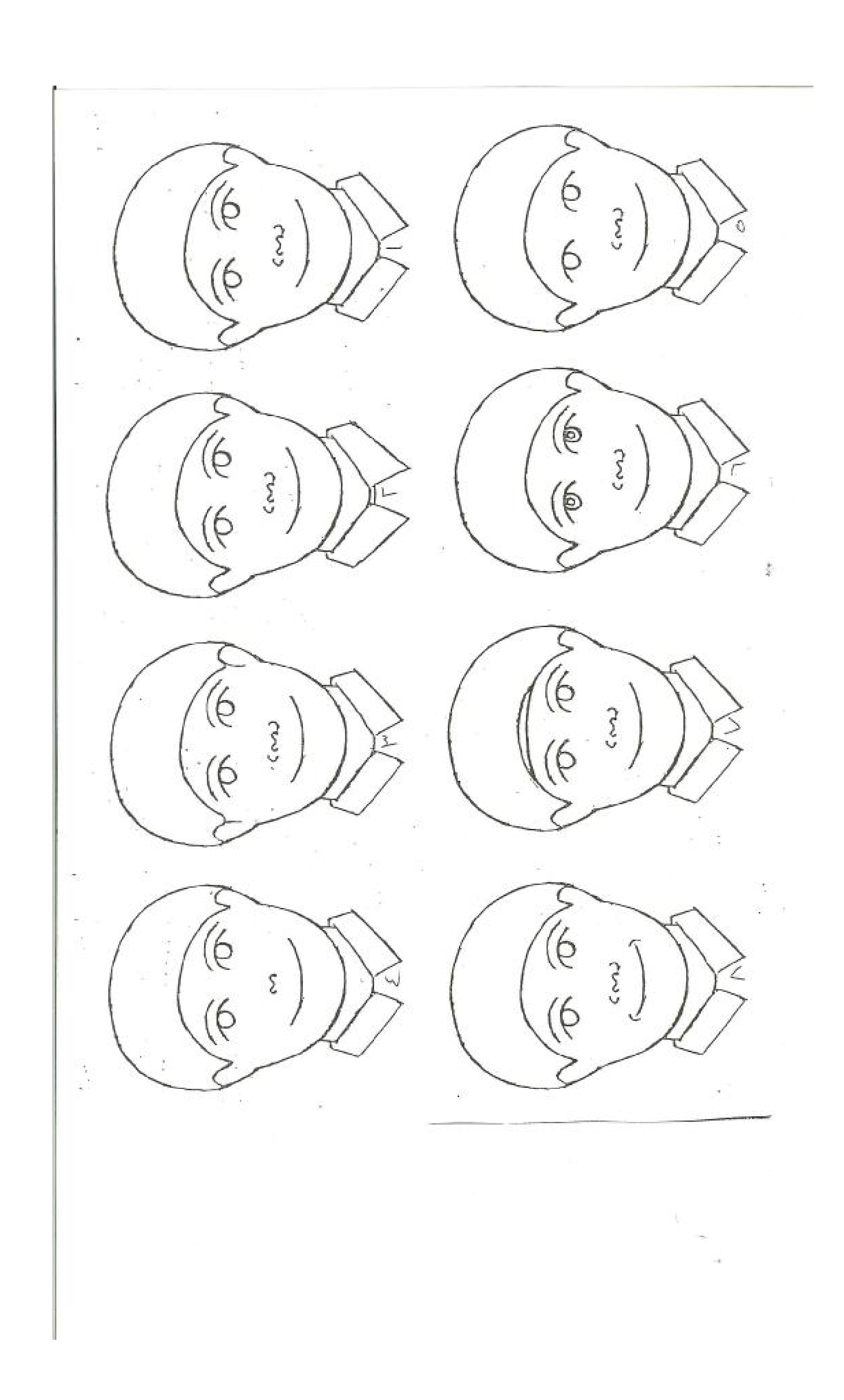


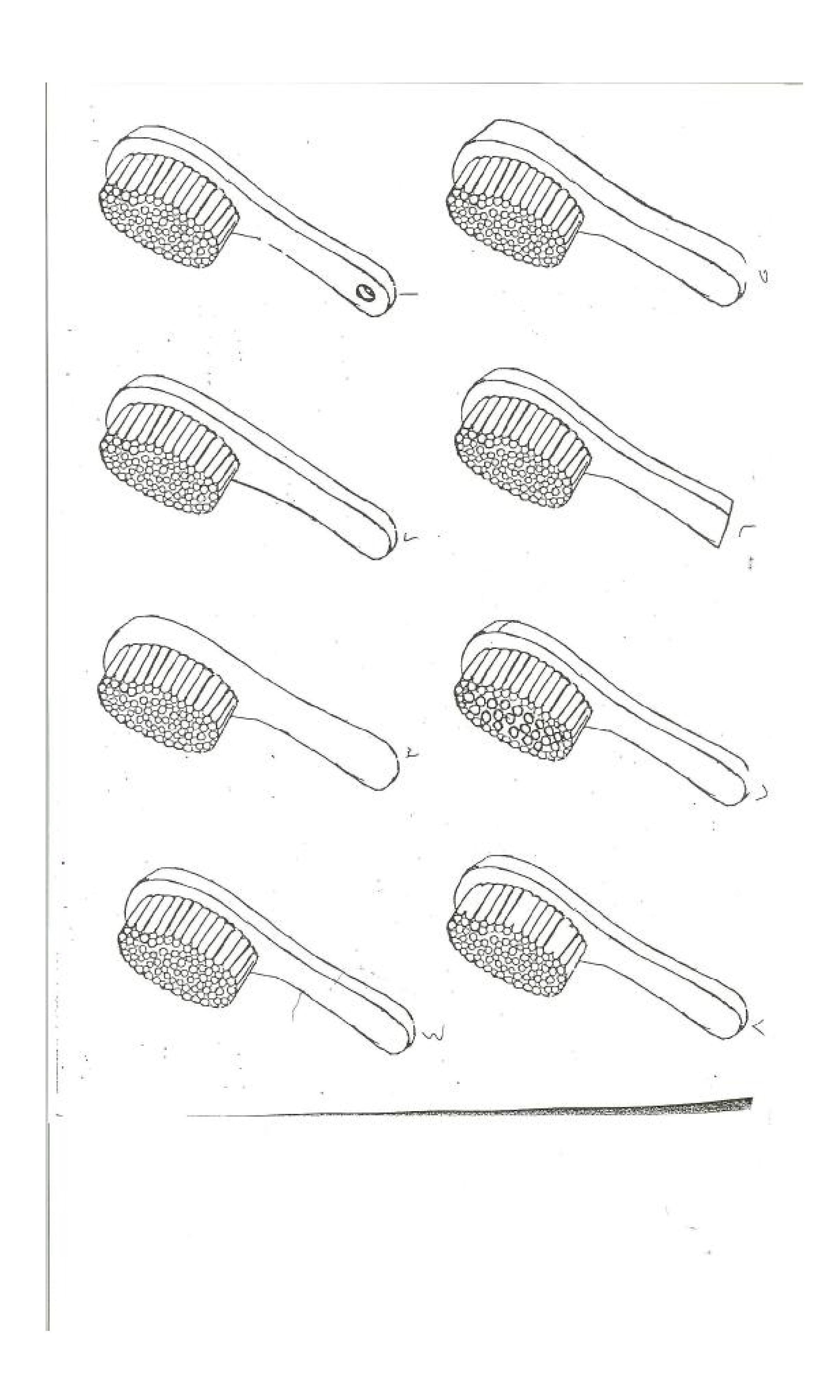


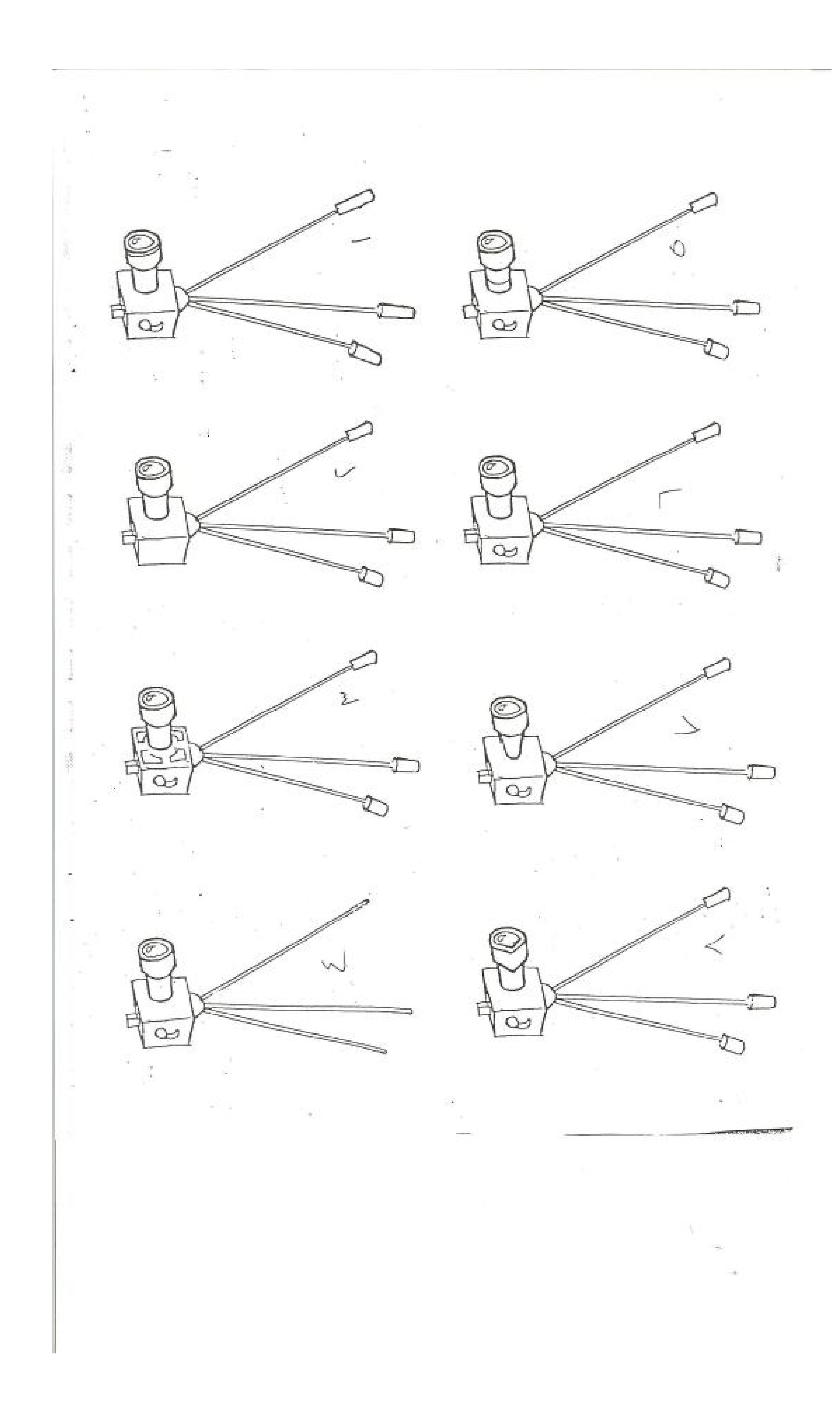


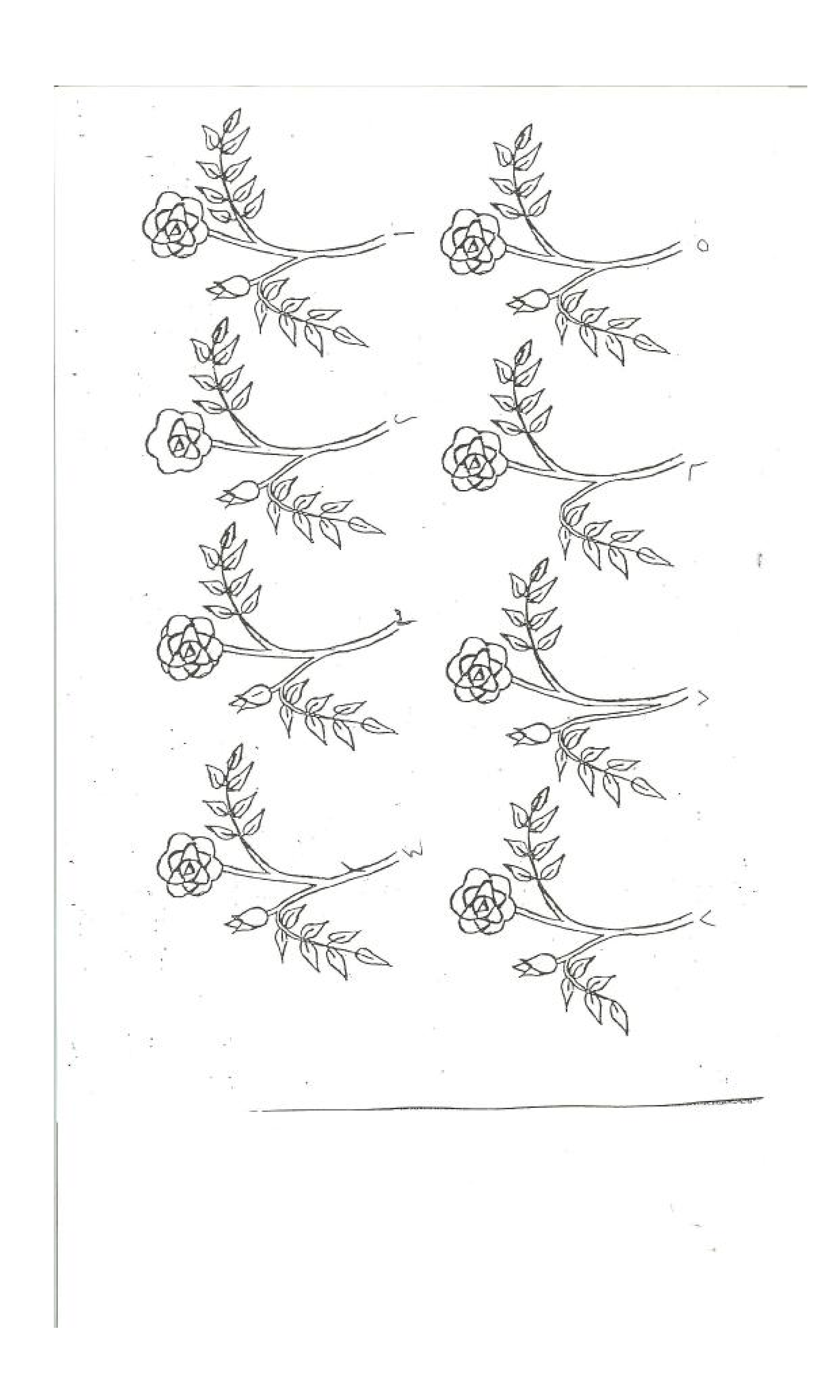


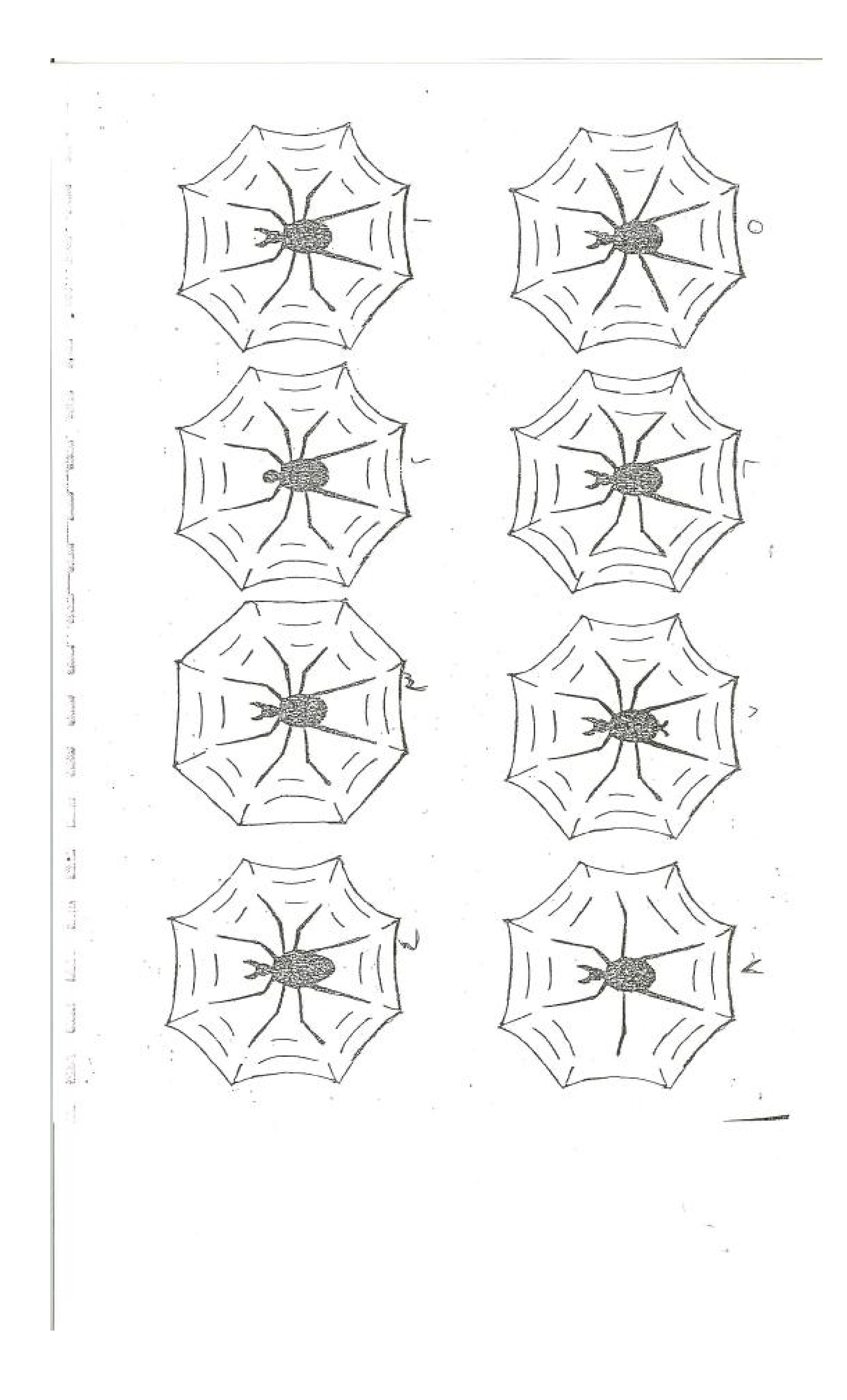


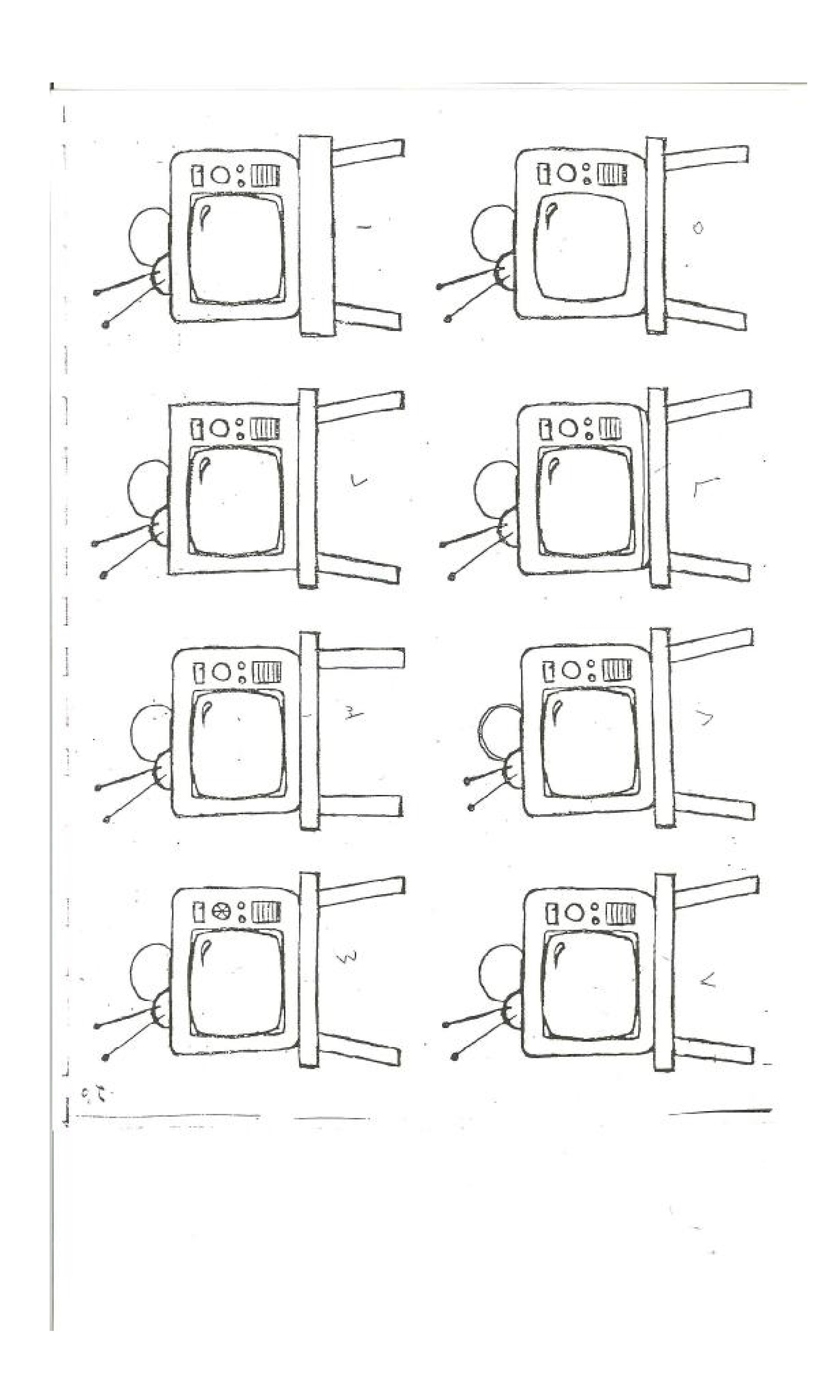












ورقة اجابة لاختبار ت ا م (٢٠)

اسم التلميذ / ____________ المدرسة ____________ الفصل / ________

المفردة	زمن الاستجابة الأولى	عدد الأخطاء	ملاحظات	رقم الحل الصحيح
الرجل العجوز الكتاب			أمثلة للتدريب	٢ ٤
السفينة				٦
التليفون				٥
الطائر				١
رجل الاعمال				٤
الاسد				٣
التفاحة				٨
القلم				٣
الحذاء				١
السمك				٧
الساعة				٢
الزجاجة				٦
الشجرة				٤
العربة				٧
الخريطة				٢
الوجه				١
الفرشاة				٤
الكاميرا				٦
الوردة				٥
العنكبوت				١
التليفزيون				٨
المجموع				

اعداد

دكتور حمدى على الفرماوى

ملحق رقم (٢)

مقياس المسئولية الاجتماعية للكبار

الصورة (ك)

إعداد :

د / سيد عثمان (١٩٧٣ م)

تقنين :

د / سميرة كردي (٢٠٠٣ م)

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة :

في الصفحات التالية ستجدي مجموعة من العبارات ، بعضها يعبر عن نشاط معين ، والمطلوب منك أن تبيني سلوكك بالنسبة لهذا النشاط ، وبعضها الأخر عبارات تتضمن آراء عامة مطلوب منك أن توضحي رأيك الخاص فيها ، وستجدين أمام كل عبارة أربع خانات والمطلوب منك أن تضعي علامة x في الخانة التي تعبر عن سلوكك أو رأيك ، مع العلم إنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما المطلوب أن تكوني إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص بصراحة .

شاكرة لك حسن تعاونك

م	العبارة	دائماً	في كثير من الأحيان	قليلاً	لا
١	يهمني أن أستمع إلي نشرة الأخبار				
٢	أشترك مع زملائي في الحديث عن التنمية أو الإدخار.				
٣	عندما أكون في رحلة مع زملائي أحب أن أستمتع بها ويقوم غيري بالإشراف والتنظيم.				
٤	أترك العبارات التي لاأفهمها في الجرائد والمجلات دون أن أستفسر عنها.				
٥	من الطبيعي أن يحس من يهمل في عمله بتأنيب الضمير.				
٦	يكفي القراءة عن المناطق البعيدة في بلدنا بدل زيارتها.				
٧	عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي.				
٨	المحافظة على الأماكن العامة واجب السلطات الحكومية وحدها.				
٩	أفضل أن أقضي جزءاً من العطلة الصيفية في مركز صيفي.				
١٠	أشعر بالارتياح عندما أشترك مع زملائي في عمل ناجح.				
١١	أحب أن أتحدث عن المشروعات الجديدة في مجتمعنا.				
١٢	أنفذ مايصدر إلي من أمر دون تفكير فيها.				
١٣	العامل الذي يتمارض يضر المجتمع كله.				
١٤	تضايقني مناقشة الموضوعات العامة مع زملائي.				
١٥	يسعدني أن أكون مسئولاً عن عمل أشترك فيه مع زملائي.				
١٦	من الواجب أن يتنازل الشخص عن بعض حقوقه في سبيل سعادة من يهمه أمرهم.				
١٧	أحب أن أزور المناطق التي لم أزرها من قبل في وطننا.				

١٨	من المهم أن تتناول خطبة الجمعة في المساجد مشاكل المجتمع .				
١٩	المساهمة في حل المشاكل التي تنشأ في مكان العمل (أو الدراسة) ضياع وقت				
٢٠	أشعر بالفرح عندما يكتشف مصدر ثروة جديد في بلدي .				
٢١	محو الأمية مسئولية الحكومة وحدها .				
٢٢	أحب أن أطلع على جريدة يومية .				
٢٣	أحب أن أوضح لزملائي أهمية بعض المشاكل الإجتماعية في بلدنا .				
٢٤	يهمني أن أحضر الندوات الإجتماعية والاقتصادية والسياسية .				
٢٥	أجد متعة في الإشتراك مع زملائي في عمل من الأعمال .				
٢٦	تغضبني معارضة زملائي لآرائي عندما نكون مشتركين في عمل .				
٢٧	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب في الموضوعات الإجتماعية .				
٢٨	كل فرد يستطيع أن يساهم في حل مشاكل مجتمعه .				
٢٩	من واجب كل مواطن أن يقدم مقترحاته لحل مشاكل مجتمعه .				
٣٠	مناقشة المشاكل وتبادل الرأي فيها يعطل حلها				
٣١	يهمني أن أشترك في الإعداد لحفل تقيمه الجهة التي أعمل أو أدرس بها .				
٣٢	قراءة الجرائد ضياع للوقت .				
٣٣	يسعدني أن يلجأ إليّ زملائي لأساعدهم في حل مشاكلهم .				
٣٤	أفضل الذهاب إلي حفلة علي حضور ندوة عن مشكلة إجتماعية .				
٣٥	الاستماع إلي الأحاديث في الإذاعة أو التلفزيون يبعث الملل في نفسي .				
٣٦	يحزنني أن أسمع عن وقوع كارثة في قرية بعيدة عن وطننا .				
٣٧	المحافظة علي الأدوات والأجهزة التي تستعمل في مكان العمل أو الدراسة ضرورية .				

م	العبارة					
٣٨	أشعر بالفخر عندما أبدأ عملاً مع زملائي وتنجح فيه.					
٣٩	العامل المخلص في عمله يفيد المجتمع كله.					
٤٠	أستمع إلى أحاديث في الإذاعة عن المشروعات الحالية في مجتمعنا.					
٤١	أكتفي بقراءة العناوين الرئيسية في الجرائد.					
٤٢	أحرص على مواعيدي مع زملائي.					
٤٣	عندما أشترك في عمل مع زملائي أحب أن يتحدث الجميع عما أعمل.					
٤٤	الأفضل أن نستفسر عن الموضوعات الغامضة التي لانفهمها من الجرائد.					
٤٥	أتوقع أن يقبل زملائي آرائي دون مناقشة.					
٤٦	من واجب كل متعلم أن يساعد في تعليم من لايعرفون القراءة والكتابة.					
٤٧	أفضل الإستماع إلى بعض الأغاني في الإذاعة على الإستماع إلى نشرة الأخبار.					
٤٨	أحس أن نجاح أي مشروع في بلدنا سيكون له أثره على مستقبلي.					
٤٩	من اللازم محاسبة كل من يهمل في عمله.					
٥٠	أفضل ألا يحدثني زملائي عن مشاكلهم الخاصة.					
٥١	يهمني أن أفهم بعض الألفاظ التي تذكر في الصحف والإذاعة مثل: حوافز العمل، والتكنولوجيا					
٥٢	المحافظة على مواعيد الزملاء غير ضرورية.					
٥٣	أحسن طريقة لحل المشاكل هي أن يشترك الجميع في مناقشتها.					
٥٤	الأفضل أن يعمل الشخص دون وجود رقيب عليه.					
٥٥	أحب أن أقرأ تفاصيل الموضوعات الرئيسية في الجرائد.					
٥٦	من الضروري معاقبة العامل المقصر.					
٥٧	أحب أن أتحدث مع زملائي عن الموضوعات الجديدة في بلدنا.					

٥٨	بعض المشاكل المتصلة بالنظام والنظافة لايمكن حلها لأن المحاولات السابقة لحلها فشلت.				
٥٩	الإعتذار للزملاء عن التأخر عن موعد معهم غير ضروري.				
٦٠	نجاح أي جماعة في عمل تقوم به يتطلب التعاون بين جميع أعضائها.				
٦١	أرحب بالإشراف علي رحلة يقوم بها زملائي.				
٦٢	أحب أن أقرأ عن تاريخ بلدي.				
٦٣	الإشتراك في عمل مع جماعة أمر يضايقني.				
٦٤	من واجب كل مواطن أن يفهم خطط التنمية في بلده.				
٦٥	يضايقني أن أري شخصاً يمزق جلد مقعد في الأتوبيس أو القاعة الدراسية.				
٦٦	يجب أن تقبل أي رأي يفرضه علينا شخص أكبر منا دون مناقشة.				
٦٧	أفضل إعطاء ثمن تذكرة الشراء من المطعم لأحد الواقفين بدلا من الانتظار في صف طويل				
٦٨	عندما أشترك في مناقشة أحس أن آرائي هي أحسن الآراء.				
٦٩	تنمية المجتمع مسئولية كل مواطن فيه.				
٧٠	من الضروري أن تنقد الرأي الذي تعتقد أنه خطأ.				
٧١	أحب أن أعمل ماتتفق عليه جماعة أنا عضو فيها.				
٧٢	أفضل العمل في جماعة من زملائي علي العمل منفردا.				
٧٣	من الضروري متابعة التغييرات والأحداث التي تجري في مجتمعنا.				
٧٤	إذا لم توجد رقابة شديدة ومستمرة علي كل فرد فإنه سوف يهمل في عمله.				
٧٥	أحب أن أشترك في تنظيم العمل في معسكر أو رحلة مع زملائي.				
٧٦	من الضروري أن يقضي الشباب جزءا من عطلتهم الصيفية في معسكر لخدمة البيئة.				

				أساهم في حل المشاكل التي تنشأ في المكان الذي أعمل (أو ادرس به)	٧٧
				أرحب إذا دعيت للمساعدة في الجمعيات الخيرية.	٧٨
				عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي .	٧٩
				يضايقني أن يطلب مني زميلي أن أشرح له شيئا لم يفهمه في جريدة أو مجلة .	٨٠
				يسعدني أن أدعى لحل مشكلة في أسرة من جيراننا .	٨١
				أحب أن أكون مركز اهتمام زملائي عندما نشترك في عمل	٨٢
				أحب أن أشترك في الاحتفالات والأنشطة التي تقام في كليتي .	٨٣
				يجب أن يتعاون أعضاء جماعة ما مع قائدها أو رئيسها	٨٤

ملحق رقم (٣)

استمارة بيانات عامة

إعداد الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة بيانات عامة

اسم الطالبة (اختياري) :

....

تاريخ تطبيق الاختبار : / / ١٤ هـ

السن : ....

التخصص : ☐ علمي ☐ أدبي

الحالة الاجتماعية: ☐ متزوجة ☐ غير متزوجة

ملحق رقم (٤)

خطابات خاصة بالتطبيق

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرمة وكيلة الدراسات العليا بالمدينة المنورة ....د.بلقيس الطيب
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....وبعد

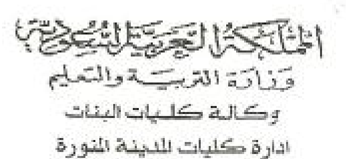
ارفع لسعادتكم خطابي هذا افيدكم فيه بأنني طالبة دراسات عليا (ماجستير)وقدمت الموافقة على خطة البحث والتي بعنوان(الأسلوب المعرفي التروي والاندفاع وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات بجده)بتاريخ١٤٢٥/٤/٢٨ ومن متطلبات استكمال البحث تطبيق مقياسي كل من (التروي والاندفاع) و(المسئولية الاجتماعية)على طالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بمعدل (٢٠٠) طالبه للقسم الأدبي(٢٠٠) طالبه للقسم العلمي.
أرجو من سعادتكم منحي خطاب موجه لكل من عميدتي كلية التربية للأقسام العلميةو الاقسام الأدبية بمدينة جده للسماح لي بتطبيق المقاييس على عينة البحث.

شاكره لكم حسن تعاونكم مسبقا

مقدمة الطلب:
طالبة الدراسات العليا :
منى بنت سعد العمري
١٤٢٥/٨/١٥

دبلوم الصحي





الموضـوع ....

مهم وعاجل جدا بالهاتف المصور

بشأن طالبة الدراسات العليا منى العمري

المكرمة عميدة كلية التربية الأقسام العلمية بجدة الموقرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....أما بعد :

فنفيدكم بأن المعيدة بكلية إعداد المعلمات بالمدينة منى بنت محمد سعد العمري طالبة الماجستير لدينا بالكلية بقسم التربية وعلم النفس تخصص (علم النفس) قد تقدمت بخطة بحث لنيل درجة الماجستير عنوانها (الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية لبنات بجدة) تحت إشراف الدكتور عابد النفيعي أستاذ علم النفس المشارك بجامعة أم القرى وقد تمت الموافقة على الخطة في خطاب عميد الدراسات العليا والبحث العلمي رقم ٧٥٨٣ /٢٥/٣ ك في ١٤٢٥/٥/١١هـ .

نأمل التكرم بمساعدة الطالبة على إجراء الدراسة الميدانية على طالبات الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكليتكم الموقرة .

شاكرين لكم تجاوبكم الكريم ..... ولكم تحياتنا .

عميدة الكلية
د. آمال بنت مصلح رمضان

وكيلة الكلية للدراسات العليا
د. بلقيس ... إدريس

مع التحية لمديرة الإرشاد
د الترحيب ...
عميدة الكلية
د. ...
١٩/٨/١٤٢٥هـ

الرقــم (٧٨/ ...) التــاريخ ١٩/ ٨/ ١٤٢٥ المرفقات ( )

يعنون الرد باسم مدير عام الإدارة العامة لكليات البنات بالمدينة المنورة – ص . ب ٣١٩٣
طريق الأمير عبد الله (الدائري الثاني) بجوار برج المياه – هاتف ٨١٣٠٤٩٢ – ٨١٣٠٤٩٤

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إلى سعادة عميدة كلية إعداد المعلمات بالمدينة المنورة .... المحترمة

نفيدكم علماً بأن المعيدة / منى سعد العمري تقوم بأعمال تطبيق مقاييس رسالة الماجستير في كلية التربية للأقسام الأدبية بجدة لمدة ثلاث أيام أسبوعيا تبدأ من السبت وتنتهي بالاثنين من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٦ هـ .

رئيسة قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية

د / آمنة بنجر

Kingdaom of Saudi Arabi
Ministry of Higher Education
Taiba University
Higher Studies & Scientific Research Department
Girls Faculty of Education
Literature Divisions
The Education and psychology Division

Cognitive Style (Reflection/Impulsive) And its relation to Social Responsibility In the opinion of a sample from the Girls Faculty of Education Jeddah

A Thesis presented to the Education and psychology Division
Part of Master Degree Attainment in Educational Psychology

Prepared by:

Mona Sa'ad Faleh Al-Amri

Lecturer at the Education and psychology Division

Supervised by:

Abed Abdullah Al-Nufaiei, PhD
Associate Professor
The Education Faculty
Um Al-Qura University
Makkah

1427/2007